

Fischer, Erhard; Heger, Manuela

**Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung.
Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt
"Übergang Förderschule-Beruf"**

Oberhausen : Athena 2011, 390 S. - (Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung. 03)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Erhard; Heger, Manuela: Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Übergang Förderschule-Beruf". Oberhausen : Athena 2011, 390 S. - (Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung. 03) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-174667 - DOI: 10.25656/01:17466

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-174667>

<https://doi.org/10.25656/01:17466>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.athena-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Erhard Fischer, Manuela Heger

Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung

Abschlussbericht
der wissenschaftlichen Begleitung zum
Projekt »Übergang Förderschule-Beruf«



ATHENA

Erhard Fischer, Manuela Heger
Berufliche Teilhabe und Integration
von Menschen mit geistiger Behinderung

Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung
Band 3

Erhard Fischer, Manuela Heger

Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung
zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« in Bayern

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - keine Bearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Grafiken, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Zitierhinweis

Fischer, Erhard und Heger, Manuela

Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung.

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt

»Übergang FörderschuleBeruf«

ATHENA-Verlag, Oberhausen

DOI: 10.30421/9783898969123

Open-Access-Ausgabe 2019

Copyright der Printausgabe © 2011 by ATHENA-Verlag,

Copyright der Open-Access-Ausgabe © 2019 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

ISBN (Print) 978-3-89896-445-6

ISBN (PDF) 978-3-89896-912-3

DOI: 10.30421/9783898969123

Inhalt

Vorwort	9
1 Ausgangsfragen und Überblick	11
2 Zum Personenkreis	15
3 Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung	27
3.1 (Erwerbs-)Arbeit und ihre (soziale) Funktion	27
3.2 Bedeutung und Relevanz von Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung	36
3.3 Gesellschaftliche Entwicklungen und heilpädagogische Leitideen	39
3.3.1 Normalisierung und Teilhabe	40
3.3.2 Selbstbestimmung	44
3.3.3 Integration und Inklusion	46
3.3.4 Wohlbefinden und Lebensqualität	49
3.4 Möglichkeiten der beruflichen Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung	53
3.5 Fazit	60
4 Übergänge von der Schule auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	65
4.1 Voraussetzungen und Elemente der Unterstützung	65
4.1.1 Unterstützte Beschäftigung (UB)	65
4.1.2 Der Integrationsfachdienst: Ziele und Aufgaben	70
4.1.3 Beschäftigungsquoten	74
4.2 Übergang aus dem Bereich der beruflichen Bildung und Rehabilitation	75
4.3 Übergang aus der allgemeinbildenden Schule (mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)	78
4.3.1 Didaktische und methodische Grundlagen	80
4.3.2 Aktuelle Modelle im Bereich »Übergang Förderschule-Beruf« im Vergleich	85
4.4 Fazit	97
5 Übergang Förderschule-Beruf	101
5.1 Überblick	101
5.2 Ausgangslage	101
5.3 »Übergang Förderschule-Beruf« in Bayern	107
5.3.1 Ansatz	107
5.3.2 Ziele	107
5.3.3 Vom Projekt zur Gesamtmaßnahme	108
5.3.4 Aufbau von Kooperationsstrukturen	109

5.3.5	Wesentliche Elemente	113
5.4	Teilnehmer	115
5.5	Inhaltliche Ausrichtung	120
5.6	Finanzierung	123
5.7	Leitfaden	124
6	Wissenschaftliche Begleitung	125
6.1	Methodische Ausrichtung, Fragestellungen und Erhebungen	131
6.1.1	Methodische Grundlagen	131
6.1.1.1	Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung	136
6.1.1.2	Ablauf der Forschung	136
6.1.1.3	Komplexität des Forschungsgegenstandes	140
6.1.1.4	Grenzen der wissenschaftlichen Begleitung	141
6.1.2	Forschungsleitende Fragestellungen	141
6.1.3	Darstellung der Erhebungsmethoden	146
6.2	Evaluation	168
6.2.1	Äußere Rahmenbedingungen	168
6.2.1.1	Schule	168
6.2.1.2	IFD	175
6.2.1.3	Betriebliche Aspekte	176
6.2.2	Konzeptionelle Bedingungen	182
6.2.2.1	Strukturelle Dimension	182
6.2.2.2	Prozessuale Dimension	190
6.2.2.3	Kooperationen	195
6.2.2.4	Praktika	201
6.2.2.5	Probleme, Erschwernisse und Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Beteiligten	205
6.2.2.6	Ängste und Vorbehalte	210
6.2.3	Teilnehmer	213
6.2.3.1	Auswahlkriterien für die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf«	213
6.2.3.2	Ausgangslagen der Teilnehmer	220
6.2.3.3	Schulische Vorbereitung und berufliche Orientierung	229
6.2.3.4	Zentrale Aussagen aus den Teilnehmerinterviews	230
6.2.4	Ergebnisse	244
6.2.4.1	Quantitative Ergebnisse	244
6.2.4.2	Qualitative Ergebnisse	249
6.2.4.3	Gender	253
6.3	Einblicke	260
6.3.1	Vermittlungen	260
6.3.2	Portraits	282
7	Wirkfaktoren	321
7.1	Gesellschaftliche Bedingungen	322
7.2	Schüler	327

Inhalt	7
7.3 Schule	333
7.4 IFD	335
7.5 Betrieb	337
7.6 Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis	338
7.7 Weitere Wirkfaktoren	341
8 Fazit und Ausblick	343
Literatur	369

Vorwort

Bereits 1973, also vor fast 40 Jahren betonte Heinz Bach in seinem Standardwerk zur »Geistigbehindertenpädagogik«, dass für Menschen mit geistiger Behinderung eine Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht grundsätzlich ausgeschlossen und die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) nicht zu einer Einbahnstraße werden darf.

Folgt man jedoch statistischen Angaben, so sind Menschen mit geistiger Behinderung auch heute noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen, es lässt sich ein »Automatismus« von der Schule in die WfbM feststellen. Eine 2006 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführte Erhebung zeigt, dass ca. 70 % aller Schüler, die die Berufsschulstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Behinderung verlassen, direkt in eine WfbM wechseln und lediglich ca. 1 % auf dem regulären Arbeitsmarkt eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung eingeht.

Dies wird in Zukunft hoffentlich anders, weil Menschen mit geistiger Behinderung bzw. mit einem hohen Unterstützungsbedarf immer stärker über ihr Leben selbst (mit)bestimmen sowie am beruflichen Leben teilhaben wollen und auch weil die UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) dies einfordert. Hier heißt es im Artikel 27 über Arbeit und Beschäftigung ausdrücklich:

»Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit (...).«

Um die u. a. berufliche Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu sichern, verpflichten sich die Vertragsstaaten im Artikel 26 (Habilitation und Rehabilitation), wirksame und geeignete Maßnahmen zu treffen und wollen »zu diesem Zweck« umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, »insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste« organisieren, stärken und erweitern.

Das Bundesland Bayern hat daher unter Federführung des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus im Schuljahr 2006/2007 das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« gestartet, mit dem Ziel, mehr Schüler aus der Berufsschulstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als bisher über den Einbezug von Integrationsfachdiensten auf den ersten Arbeitsmarkt vorzubereiten und zu vermitteln.

Die wissenschaftliche Begleitung hat die Universität Würzburg, Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV, Pädagogik bei Geistiger Behinderung übernommen. In dem vorliegenden Abschlussbericht wurden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen zusammengefasst. Eine ganz wesentliche Frage stand dabei im Fokus: Welche förderlichen Faktoren können diesen Übergang unterstützen, welche Barrieren diesen »behindern« und wie können solche abgebaut werden?

Die Ergebnisse der zahlreichen Untersuchungen haben nicht nur Auswirkungen auf die weitere Förderung einer beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Bayern, sondern darüber hinaus auch auf die berufliche Bildung und die Gestaltung des Übergangs in das Berufsleben in allen anderen Bundesländern.

An dieser Stelle möchten wir allen Personen danken, die im Rahmen der Forschungsarbeit aktiv mitgewirkt haben. Dies sind vor allem Karin Wirsching vom Integrationsamt in Nürnberg und Klaus Gößl vom Institut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern in München, die maßgeblichen »Köpfe« von »Übergang Schule-Beruf«.

Auch Frau Seeger vom Fachdienst ACCESS Integrationsbegleitung in Erlangen gebührt Dank, da sie uns bei der Vorstudie zu unseren Leitfadeninterviews unterstützt hat.

Aus dem eigenen Hause wollen wir Desiree Laubenstein danken, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin von Mai 2008 bis zu ihrem Wechsel an die Universität Landau im Januar 2010 direkt und unmittelbar an der Forschungstätigkeit mitgewirkt hat. Und dann auch den vielen studentischen Hilfskräften, die uns vor allem durch ihre Arbeit in der Auswertungsphase entlastet haben.

Nicht zuletzt sind wir all denen Personen dankbar, die sich an den zahlreichen Erhebungen beteiligt haben. Dies waren neben den Integrationsberatern und Lehrkräften vor allem die Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf«, die es uns durch ihre Einverständniserklärung zur Teilnahme an dieser Studie ermöglicht haben, Daten und Aussagen zu erheben. Ihnen wünschen wir alles Gute für ihren weiteren beruflichen und privaten Werdegang!

Würzburg im August 2011

Erhard Fischer und Manuela Heger

1 Ausgangsfragen und Überblick

»Ja, ich hab gesagt, ich möchte nicht rein [in die WfbM], weil ich pass einfach da nicht rein, find ich, weil ich bin nicht behindert und ich pass halt da nicht rein, find ich, weil ein normaler, der muss halt außerhalb arbeiten, ne« (P 59).

»Bildung und Qualifizierung sind entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe – auch und gerade für junge Menschen mit Behinderung. Sie haben einen besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf. Diesen Bedarf, aber auch die Potenziale, müssen wir so früh wie möglich erkennen. Nur dann können wir die individuelle Entwicklung fördern und diese jungen Menschen entsprechend ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten in den Arbeitsmarkt eingliedern (...). Grundsätzlich muss gelten: Behinderung darf kein Grund sein, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu sein oder dort schlicht schlechtere Chancen zu haben« (Leyen, von der 2010, o. S.).

Aufgrund der immensen Bedeutung von Erwerbsarbeit für jeden Menschen – im Sinne eines kulturellen Guts und Bestandteils unseres kulturell und gesellschaftlich gewachsenen Lebens – wird spätestens seit Gründung der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) nicht mehr in Frage gestellt, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung den Wunsch und das Recht haben, eine Arbeit auszuüben.

Über Arbeit verfolgen Menschen ganz unterschiedliche Ziele: Sie sichern sich ihren Lebensunterhalt und schaffen materielle Voraussetzungen zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse. Das Gehalt bzw. den Lohn, den Menschen erhalten, macht sie persönlich unabhängig(er) und erlaubt ihnen, ihre Grundbedürfnisse wie Wohnen, Essen und Kleidung zu erfüllen. Die Höhe des Einkommens hat einen großen Einfluss auf die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensgestaltung, z. B. auch im Freizeitbereich. Diese materielle Grundlage erfüllt darüber hinaus auch das Bedürfnis nach Sicherheit. Über die Abgabe von Steuern und Sozialabgaben findet eine soziale Absicherung im Krankheitsfall und im Alter statt (vgl. Doose 2007a, 65f.).

Der Tagesablauf wird geordnet, erhält einen festen Zeitrhythmus und der arbeitende Mensch gewinnt eine Orientierung und weiß, was auf ihn zukommt, was wiederum ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. Der Beschäftigte erlebt einen Wechsel zwischen Arbeit und Freizeit sowie zwischen Anspannung und Entspannung. Auch wird das Leben durch die Trennung von Arbeiten und Wohnen in verschiedene Bereiche aufgeteilt (vgl. Bieker 2005a, 15).

Es besteht die Möglichkeit, (feste) Kontakte aufzubauen, Freundschaften zu schließen, sich sozial auszutauschen und andere Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen und Einstellungen kennen zu lernen und so das Wissen über die Welt zu erweitern. »Durch Arbeit setzen wir uns aktiv-gestaltend mit unserer natürlichen und soziokulturellen Umwelt auseinander« (Doose 2007c, 65). Insofern wird auch ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, sowie zum Aufbau von Ich-Identität und Selbstvertrauen geleistet.

Auf dieser Grundlage ist es möglich, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, Zugang zu Lernen und Ausbildung, Freizeit und Erwachsenenbildung, Informationsaustausch also zu allen für uns relevanten Lebensbereichen zu finden; wer keine Arbeit hat und insofern über wenig(er) »Geld« verfügt, ist davon mehr oder minder ausgeschlossen und steht in der Gefahr, isoliert und sogar krank zu werden.

Dabei allerdings darf nicht verkannt werden, dass Arbeit(en) auch eine Kehrseite hat, einen gegensätzlichen Charakter aufweist, sowohl Segen als auch Fluch sein kann. Sie führt nicht nur zu einer Selbstbestätigung und fördert das Selbstwertgefühl, sondern kann auch »unfrei« machen, denn um seine materielle Existenz zu bewahren, ist der Mensch zum Arbeiten gezwungen (vgl. Zwierlein 1997, 26). Sie bringt nicht selten hohe Anforderungen und Belastungen mit sich, kann physisch wie auch psychisch krank machen, vor allem wenn Menschen überfordert sind bzw. werden und wenn sie und ihre Arbeitskraft ausgenutzt bzw. ausgebeutet werden. Dieser Gefahr unterliegen vor allem Menschen mit umfänglichen (und schweren) Behinderungen. Insofern gilt es zu überlegen, ob eine pauschale Forderung nach Arbeit für jeden Bürger nicht zu unüberlegt erhoben wird und ob entgegen der oben zusammen getragenen Begründungen Wohlbefinden und Sinnstiftung im Leben nicht auch ohne Arbeit, zumindest Erwerbsarbeit, möglich sein kann.

Dennoch: Aufgrund der eingangs aufgezeigten Gründe kann als erstrebenswertes Ziel eingeschätzt werden, grundsätzlich für alle Bürger eines Landes Arbeitsmöglichkeiten bereit zu stellen. Allerdings war lange Zeit die Meinung verbreitet, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Erwartungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht erfüllen könnten, dort nicht gebraucht und auch nicht erwünscht wären und daher am besten in »besonderen«, beschützenden Einrichtungen aufgehoben seien, wie sie die WfbM darstellt.

Menschen mit geistiger Behinderung sind auch aus dieser Grundhaltung heraus heute immer noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Das Bundesland Bayern hat daher unter Federführung des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus im Schuljahr 2006/2007 das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« gestartet. Ziel ist es, zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler noch zwei Jahre die Berufsschulstufe besuchen, durch Einbezug der Möglichkeiten und Erfahrungen des Integrationsfachdienstes (IFD), deren Handlungskompetenzen zu stärken und sie im Übergang von der Förderschule in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt zu begleiten. Der IFD kann bereits in der 11. und 12. Jahrgangsstufe tätig werden (Diagnostik, Orientierungspraktika, Langzeitpraktika). Im weiteren Verlauf besteht eine zentrale Aufgabe in der Akquise von Praktikums- bzw. Arbeitsplätzen für die Teilnehmer in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes sowie deren Eingliederung und Etablierung im Betrieb. Somit ist der Transitionsprozess durch eine durchgängige Begleitung sowie Job-Coaching durch den IFD gekennzeichnet (vgl. Heger 2008b; Fischer/Heger/Laubenstein 2008; Heger/Laubenstein 2009; Laubenstein/Heger 2010a; Laubenstein/Heger

2010b; Heger/Laubenstein 2010; Heger 2011; Laubenstein/Heger 2011; Gößl 2008; Gößl 2009; Gößl/Kolb/Wirsching 2011; Gößl/Wirsching 2011).

Das Projekt, das später noch ausführlich vorgestellt wird (vgl. Kap. 5) und dessen wesentliche Konzeption und Inhalte seit dem Schuljahr 2009/2010 in eine Gesamtmaßnahme unter Einbezug der zwei Regelinstrumente »Erweiterte vertiefte Berufsorientierung« (evBO) (§ 421q AGB III) und »Unterstützte Beschäftigung« (UB) (§ 38a, SGB IX) überführt wurde, wurde vom Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV, Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Universität Würzburg wissenschaftlich begleitet. Die Finanzierung erfolgte über das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Die leitende Fragestellung dabei lautete, ob und wie durch eine frühzeitige Vernetzung aller beteiligten Fachkräfte und Institutionen und vor allem mit Hilfe des Integrationsfachdienstes eine gezielte Berufsvorbereitung einzelner Schüler in der Berufsschulstufe der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung möglich wird und wie für eine größere Zahl von Schülern der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt erreichbar ist.

Forschungsleitende Schwerpunkte (vgl. Kap 6.1.2) dabei stellten dar:

- Eine Evaluation der Konzeption, vorrangig unter Einbezug der beteiligten Akteure (vgl. Kap. 6.2);
- Die Schaffung von Einblicken, zum einen in die Situation vermittelter Teilnehmer, zum anderen in unterschiedliche Verläufe von Teilnehmern im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« (vgl. Kap. 6.3);
- Eine Analyse, welche Faktoren die Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterstützen oder aber auch behindern (können) (vgl. Kap. 7).

Ein formaler Hinweis: Um diese Arbeit verständlich und leicht lesbar zu gestalten, wird auf eine sprachliche Differenzierung zwischen weiblichen und männlichen Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer usw.) verzichtet und in der Regel die männliche Form verwendet. Es sind jedoch stets auch weibliche Personen angesprochen. Stellen, an denen eine Differenzierung unabkömmlich ist, sind aus dem Kontext ersichtlich.

2 Zum Personenkreis

Um die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung verstehen, einordnen und mit anderen Studien vergleichen zu können, ist es erforderlich, deutlich zu machen und möglichst exakt zu beschreiben, um welche Schüler bzw. um welchen Personenkreis es in diesem Projekt geht, d. h. welche Schüler einbezogen wurden und welche nicht.

In einem pragmatischen Verständnis sind es solche Schüler, die die Berufsschulstufe einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen und von ihren Lehrpersonen in Kooperation mit dem für die Region bzw. die Schule zuständigen Integrationsberater für das Projekt ausgewählt wurden. Nach welchen Kriterien diese Auswahl erfolgte und um welche Schüler es sich hierbei konkret handelt, wird in späteren Kapiteln noch ausführlich beschrieben (vgl. Kap. 6.2.3.1; Kap. 6.2.3.2).

Nun stellt sich hier aber auch die Frage, ob und wie es möglich ist, mögliche Ausgangsbedingungen dieser Schüler zu beschreiben, im Hinblick auf vorliegende Lernkapazitäten und Kompetenzen, weil es ja auch gilt, ihnen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, vor allem solche, die für eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt erforderlich sind wie z. B. Mobilität, kommunikative Ausdrucksmöglichkeiten oder Motivation, Arbeitsverhalten und soziale Voraussetzungen.

Insofern ist hier zu klären und zu beschreiben,

- was unter geistiger Behinderung zu verstehen ist und wie diese in der heilpädagogischen Literatur beschrieben und von anderen Behinderungsarten abgegrenzt wird;
- welche besonderen Ausgangslagen im Hinblick auf Potentiale wie auch Grenzen und Einschränkungen im Lernverhalten zu beobachten und zu beachten sind;
- welcher besondere Förder- und Hilfebedarf daraus abzuleiten ist, vor allem im Hinblick auf eine berufliche Bildung;
- welcher Personenkreis letztendlich in das hier zu evaluierende Projekt »Übergang Schule-Beruf« einbezogen wurde.

Zum Verständnis von geistiger Behinderung

Im Hinblick auf eine angemessene Bezeichnung wird davon ausgegangen, dass es – zumindest im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen – wenig Sinn macht, einen weit gefassten Begriff wie z. B. Kinder und Jugendliche mit »Lernbeeinträchtigungen« bzw. »Lernschwierigkeiten« (vgl. <http://www.people1.de/umfrage.php>; Doose 2007a) zu gebrauchen, da dann keine genügende Trennschärfe mehr vorhanden ist und nicht ersichtlich wird, ob es sich um alle Schüler handelt, die in irgendeiner Weise in ihrem Lernen Verzögerungen und Besonderheiten aufweisen oder um solche, die im Sinne der ICD-10 als »geistig behindert« eingestuft werden, mit in der Regel umfänglichen,

längerfristigen und schweren kognitiven Beeinträchtigungen, aus denen dann auch ein (stark) erhöhter Förderbedarf abgeleitet werden kann.

Was das sozialrechtliche Verständnis von Behinderung betrifft, ist dies in § 2 des Sozialgesetzbuches IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – festgelegt. Hier wird Behinderung als Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung beschrieben:

»Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist« (www.sozialgesetzbuch.de).

Das Verständnis von Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung betreffend, lassen sich in der zuständigen sonderpädagogischen Fachdisziplin derzeit unterschiedliche erkenntnistheoretische und berufsspezifische Zugänge ausmachen, mit Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Menschen mit geistiger Behinderungen wahrgenommen werden. Dabei werden zum einen aus einer medizinischen und psychologischen Sicht eher Defizite und zum anderen aus einer personalen, phänomenologischen oder konstruktivistischen Perspektive eher Kompetenzen beschrieben (vgl. Fischer 2003a). Auf solche anthropologischen Fragestellungen und ob es ›Geistigbehinderte nun gibt oder nicht‹ (vgl. Feuser 1996), kann hier aber nicht eingegangen werden. Es soll aber kurz aufgezeigt werden, was für ein gelingendes ›Lehren‹ und Unterrichten relevant sein kann. Dabei wird im Sinne der ICD (vgl. Fischer 2003b) der Weltgesundheitsorganisation von einem bio-psycho-sozialen Verständnis ausgegangen, das die wechselseitigen Beziehungen zwischen vorliegenden Körperfunktionen und -strukturen (und möglichen Schädigungen), Aktivitäten und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und möglichen Beeinträchtigungen aufgreift und all dies in Beziehung setzt zu Kontextfaktoren, und zwar zu hinderlichen Barrieren wie auch zu unterstützenden und somit förderlichen Umweltgegebenheiten.

Vor allem die letztgenannte Kategorie gewinnt im Kontext einer beruflichen Vorbereitung erheblich an Gewicht. Denn als Alternative, zumindest aber als notwendige Ergänzung zur Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen, ist in diesem Zusammenhang immer zu fragen, ob nicht die Umweltbedingungen sich ändern müssen und wie Barrieren abgebaut werden können.

Mit Blick auf dieses übergreifende Modell ist dann auch in Anbetracht einer beruflichen Vorbereitung zu fragen und individuell abzuklären,

- welche körperlich-organischen Schädigungen vorliegen und welche Auswirkungen diese auf Entwicklung und Lernen ausüben können. Dies zu wissen und individuell zu beschreiben ist von Bedeutung, weil Jugendliche mit (zusätzlichen) körperlichen und/oder cerebralen Schädigungen sowie ggf. geringer Mobilität oder solche mit einer Seh- oder Hörschädigung auf dem Arbeitsmarkt bestimmte Tätigkeiten nicht oder nur erschwert ausüben können;

- welche Besonderheiten im Erleben und Handeln in den unterschiedlichen Lernbereichen und Aktivitäten zu beschreiben sind, im Hinblick auf Wahrnehmung und Motorik, Kognition und Lernen, Kommunikation und Sprache oder bezüglich grundlegender Motive und Interessen für die Erschließung von Wirklichkeit;
- welche Rolle gegenständlichen und sozialen Umweltgegebenheiten als Kontextfaktoren zukommen und wie diese (wechselseitig) die oben genannten Körperfunktionen und -strukturen und die Ausbildung von Aktivitäten und die gesellschaftliche Teilhabe beeinflussen.

Zum Lernverhalten

Unter dem Ansatz einer Intelligenzmessung und Klassifizierung von Menschen nach ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit hat die Psychologie unter dem Begriff des »Schwachsinn« eine Sichtweise von geistiger Behinderung geprägt, die unter der Hervorhebung einzelner psychischer Funktionen auch heute noch in der Sonder(schul)pädagogik eine Rolle spielt – trotz der bekannten Definitionsprobleme des hypothetischen Konstrukts »Intelligenz« im Sinne einer »Bündelung (von kognitiven Leistungsdaten) zu einer Querschnittsziffer« (Speck 1980, 38). Dies zeigt sich u. a. darin, dass immer noch, auch wenn inzwischen die Rede von »Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs« die Rede ist, in sonderpädagogischen Gutachten anlässlich der Aufnahme oder Umschulung von Schülern Intelligenztestverfahren eingesetzt und IQ-Werte als Abgrenzungskriterien (mit) angegeben werden.

In Anlehnung an das in den USA praktizierte Definitionskriterium der Standardabweichungen findet sich in den Empfehlungen des »Deutschen Bildungsrates« (1974, 37) die Angabe von drei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes und bei Bach (1974) der IQ-Grenzwert unterhalb von 60 IQ-Punkten bei einem Konfidenzintervall von ± 5 . Dies entspricht dem praktizierten Grenzwert zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung von 60/65 (vgl. Liepmann 1979). Begründungen und empirische Ableitungen, warum gerade bei den oben genannten Werten die obere Grenze der geistigen Behinderung gezogen wird, fehlen.

Wenn heute IQ-Werte herangezogen werden, dann häufig in Orientierung an die ICD-10 (vgl. WHO 2005), wo eine Unterteilung in leichte (F 70), mittelgradige (F 71), schwere (F 72) und schwerste Intelligenzminderung (F 73) vorgenommen wird, wobei eine leichte Intelligenzminderung bzw. geistige Behinderung zur »Lernbehinderung« unter einem IQ-Bereich von 70 abgegrenzt wird.



Grad der Intelligenzminderung	IQ-Bereich	Sprache, soziale und emotionale Fähigkeiten	Selbstversorgung und Kulturtechniken	Dazugehörige Begriffe
F 70: leichte Intelligenzminderung	50-69	 Zunahme der Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten	 Zunahme des Hilfe- und Unterstützungsbedarfs	- Schwachsinn - leichte geistige Behinderung - leichte Oligophrenie - Deblilität
F 71: mittelgradige Intelligenzminderung	35-49			- Imbezillität - mittelgradige geistige Behinderung - mittelgradige Oligophrenie
F 72: schwere Intelligenzminderung	20-34			- schwere geistige Behinderung - schwere Oligophrenie
F 73: schwerste Intelligenzminderung	Unter 20			- Idiotie - schwerste geistige Behinderung - schwerste Oligophrenie
F 78: andere Intelligenzminderung	Die Intelligenzminderung ist nicht ermittelbar, z.B. aufgrund körperlicher oder sensorischer Beeinträchtigungen wie Blindheit oder Taubstummheit			
F 79: nicht näher bezeichnete Intelligenzminderung	Es liegen keine ausreichenden Informationen vor bzw. es können keine ausreichenden Informationen erhoben und gesammelt werden, um eine Einordnung in eine der obigen Kategorien vorzunehmen			- nicht näher bezeichnete/r Schwachsinn, geistige Behinderung, Oligophrenie

Abb. 1: Intelligenzminderungen bzw. »geistige Behinderungen« und Unterteilungen laut ICD-10 (F 70 bis F 74)

Kritische Anmerkungen dazu gibt es seit Langem. Diese betreffen vor allem

- Schwierigkeiten bei dem Versuch, zu einem einheitlichen Verständnis zu gelangen, was denn Intelligenz nun eigentlich ausmache;
- Schwierigkeiten des Einsatzes von solchen Verfahren mit einer geringen Differenzierung im unteren Leistungsbereich bei Kindern und Jugendlichen, die sich in ihrem kognitiven Verhalten häufig »anders« verhalten;
- den Vorwurf, dass die negative Merkmalsbeschreibung »kognitiver Inkompetenz als Leitsymptom« (Theunissen 1997, 18) die Vielfalt, Komplexität und Wechselwirkung von anderen bzw. weiteren möglichen Bedingungen für die Erklärung und Beschreibung geistiger Behinderung aus dem Blick rückt.

Bezugnehmend auf Konstrukte wie Intelligenz, Rigidität, Aufmerksamkeit und Konzentration oder Organisation wurde später in einer Reihe psychologischer Arbeiten versucht, über empirische Untersuchungen und Vergleichsgruppen, einen theoretischen Zugang zu dem Besonderen, dem ›Wesen‹ der geistigen Behinderung zu finden. Vor allem die Psychologen Wendeler (1976) und Meyer (1981) berichteten über internationale Forschungsansätze und Untersuchungen, in denen es um kortikale Sättigung (von Köhler und Wallach), Rigidität (von Lewin und Kounin), um ein Defizit in der Aufmerksamkeit (Zeaman und House), um Impulsivität und Reflektivität kognitiver Stile oder die Beschreibung von Entwicklungsverläufen z. B. bei Kindern mit Trisomie 21 in Orientierung an das Piaget'sche Intelligenz- und Entwicklungsmodell (vgl. Rauh 1992, 1995) geht.

Interessant erscheint dabei vor allem die Debatte darüber, inwieweit geistige Behinderung aus einer differenz- bzw. defektheoretischen Betrachtungsweise durch organische, also inhärente Bedingungen beeinflusst wird, also eine unabhängige Variable darstellt oder aber aus einer entwicklungstheoretischen Sicht eher als abhängige Variable von externen Bedingungen der sozialen Umgebung zu verstehen ist. Aufgrund der Problematik der Vergleichsgruppenbildung und anderer methodischer Unzulänglichkeiten fielen die Ergebnisse recht nüchtern aus und werfen mehr Fragen auf als beantwortet werden. So überraschen widersprüchliche Untersuchungsergebnisse ebenso wenig wie unterschiedliche Erklärungen des gleichen Sachverhalts.

Auch Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik erkannten, dass die einseitige Ermittlung lediglich unterdurchschnittlicher Intelligenzleistungen für eine differenzierte Beschreibung von geistiger Behinderung keineswegs ausreicht und es besonders im Hinblick auf die Planung und Durchführung pädagogischer Fördermaßnahmen fruchtbarer ist, geistige Behinderung als eine umfängliche und schwerwiegende Lernbeeinträchtigung zu beschreiben. So war z. B. in den Arbeiten von Josef (1974) die Rede von affektiver Erregbarkeit oder Verallgemeinerungsschwäche und bei Bach (1974; 1979; 1981) von begrenzter Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabengliederung, geringer Spontaneität, einem extrem geringen Lerntempo oder eingeschränkten Gedächtnisleistungen und geringer Abstraktionsfähigkeit.

Abgesehen davon, dass einer solchen recht globalen Beschreibung die erfahrungswissenschaftlich Grundlage fehlte (vgl. Wenz 1976; Speck 1980, 34; Mühl 1981, 23), unterlagen solche Merkmalszuordnungen der Gefahr von statischen Zuschreibungen und Verfestigungen, wenn z. B. aus einem überwiegend anschauend-vollziehendem Lernen und einer relativ geringen Abstraktionsfähigkeit ›nur‹ eine ›Praktische Bildbarkeit‹ oder aus einer begrenzten Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabengliederung eine ›spezielle Führungsbedürftigkeit im Lernprozess‹ abgeleitet wird. Die Zuschreibung einer praktischen Bildbarkeit ist zwar nicht grundsätzlich falsch, legt aber eine fehlende Bildbarkeit in nicht-praktischen Lern- und Lebensbereichen nahe und kann so in den Köpfen von Eltern und professionellen Erziehern den Blick auf intellektuelle Kompetenzen und Lernmöglichkeiten verschließen. Die Notwendigkeit einer speziel-

len Führungsbedürftigkeit kann Lern- und Entwicklungsprozesse fördern, aber auch unterstellen, dass z. B. ein offenes und selbstbestimmtes Lernen nicht möglich sei.

Zur Beschreibung eines individuellen Förder- und Hilfebedarfs

In Abhebung von einer allzu starken Orientierung an vorliegenden Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen wird hier gefragt, »was das Kind braucht, welche Möglichkeiten erschlossen werden könnten, welcher Hilfe es bedürftig ist, um sein Leben zu meistern und in ihm Sinn finden zu können« (Speck 1988, 235). Der Bezugspunkt ist nicht mehr so sehr das einzelne Kind mit seiner Behinderung, als vielmehr die besondere Erziehungssituation. »Das, was es erzieherisch braucht, ist ausschlaggebend, nicht einseitig das, was ihm mangelt« (Speck 1998, 272).

Geistige Behinderung bezieht sich nach Speck (1999) dann auf eine spezielle pädagogische Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung »gelten dann pädagogisch als Kinder mit speziellen Erziehungsbedürfnissen« (Speck 1999, 60). Näher präzisiert wird der Förderbedarf in den KMK-Empfehlungen von 1994 (11f.), wenn Schüler mit geistiger Behinderung im Kapitel »Sonderpädagogische Förderschwerpunkte« unter dem Aspekt »Förderschwerpunkte im Bereich der geistigen Entwicklung« beschrieben werden. Eine Förderung soll dabei eine »alle Entwicklungsbereiche umfassende Erziehung und Unterrichtung mit lebenspraktischem Bezug« beinhalten. In den ergänzenden »Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« aus dem Jahre 1998 werden diese Aussagen weiter präzisiert im Hinblick auf besondere Bedarfslagen in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik, Sprache und Kommunikation, Emotionalität und Sozialverhalten, Entwicklung, Ich-Identität und Sinnfindung, wie auch und vor allem in Bezug auf kognitive Kompetenzen oder die alles übergreifende Entwicklung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit (vgl. Fischer 2004; 2006).

Diese Empfehlungen unterstreichen auch einen besonderen Bedarf an »Sonderpädagogischer Förderung im berufsbildenden Bereich sowie beim Übergang in die Beschäftigungs- und Arbeitswelt und in das Erwachsenenleben« (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1998, 18), wobei die Vorbereitung sich über die Eingliederung in das Arbeitsleben hinaus erstrecken soll, im Hinblick auf die Befähigung

- »Freundschaft und Partnerschaft aufzubauen,
- sich allmählich von der Familie zu lösen und für sich möglichst selbstbestimmte Lebens- und Wohnformen zu finden,
- mit der eigenen Sexualität verantwortungsbewußt umzugehen,
- sich in der Öffentlichkeit zu orientieren und zu bewegen sowie öffentliche Einrichtungen in Anspruch zu nehmen,
- Freizeit- und Erholungsangebote auszuwählen und zu nutzen,
- sich gegenüber der natürlichen Umwelt verantwortungsbewußt und wertschätzend zu verhalten,
- ein Leben auch ohne Beruf gestalten zu können« (ebd., 18).

Statistische Angaben

Statistische Angaben in Bezug auf die Prävalenz von Menschen mit einer geistigen Behinderung kommen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK). Sie veröffentlicht regelmäßig Daten über Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie deren Verteilung auf Sonderschulen und allgemeine Schulen.

	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen	Förder- schulen	allg. Schulen
Schüler insgesamt	429.325	63.113	423.771	68.493	416.219	70.728	408.085	76.261	400.399	84.689	393.491	88.924
- Förderschwerpunkt Lernen	228.912	29.637	213.055	32.320	201.559	32.683	189.941	34.985	179.554	38.831	171.113	39.839
- Sonstige Förderschwerpunkte	200.413	33.476	210.716	36.173	214.660	38.045	218.144	41.276	220.845	45.858	222.378	49.085
- Sehen	4.736	1.431	4.967	1.779	4.983	1.732	5.074	1.833	5.083	1.898	5.111	1.899
- Hören	11.013	2.701	11.103	2.825	11.249	2.900	11.167	3.269	11.131	3.651	10.976	3.914
- Sprache	35.883	9.760	35.886	10.351	36.842	11.433	37.178	12.644	37.533	13.271	37.465	13.834
- Körperliche und motorische Entwicklung	22.937	4.391	23.209	4.788	23.853	5.001	24.561	5.158	24.740	5.876	24.942	6.208
- Geistige Entwicklung	70.286	1.998	71.821	1.920	72.838	2.107	73.562	2.117	74.412	2.406	74.738	2.554
- Emotionale und soziale Entwicklung	30.523	12.071	30.868	13.342	31.946	14.188	32.603	15.614	34.427	18.173	35.530	19.912
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	15.359	953	23.050	1.023	23.516	516	23.938	554	23.218	417	23.707	624
- Kranke	9.676	171	9.812	145	9.433	168	10.061	87	10.301	166	9.909	140

Abb. 2: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Verteilung auf Förderschulen und allgemeine Schulen Absolut (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2010, 5)

Aus dieser Übersicht ergeben sich folgende Entwicklungen und Erkenntnisse:

- Lernorte und schulische Organisationsformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben sich in den letzten Jahren in Deutschland zunehmend verändert und ausdifferenziert. Sie verlaufen allerdings, aufgrund der Kulturhoheit der Länder im Schulwesen, in Abhängigkeit von landesgesetzlichen Verankerungen, tradierten Organisationsformen, schülerbezogenen Zugangskriterien, verfügbaren Ressourcen und dem Einfluss der Erziehungsberechtigten sehr unterschiedlich.
- In Förderschulen wurden im Jahr 2008 in Deutschland rund 393.500 Schüler unterrichtet; dies entspricht einer Förderschulbesuchsquote von 4,92 %. Davon wurden 74.700 Schüler (18,6 %; mit einer Förderschulbesuchsquote von 0,94) in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet; die Gruppe der Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellt also nach der der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen (171.100; 43,5 %) die zweitgrößte Gruppe.
- Die Besuchsquote im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stieg überraschend in den vergangenen Jahren an.
- Zwischen 2003 und 2008 stieg die Zahl aller an allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit Förderbedarf um ca. 26000 Schüler an. Bezüglich der Unterrichtung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nimmt die Zahl derer, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, um 550 Schüler zu.

- Obgleich die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, nach dem Förderschwerpunkt Lernen, die zweitgrößte Gruppe darstellt, ist auffallend, dass die Zahl der Schüler, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden (bezogen auf die Gesamtzahl der 2008 an allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit Förderbedarf) mit ca. 3 % verhältnismäßig niedrig ausfällt (vgl. Förderschwerpunkt Sprache: 16 %; Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: 22 %).
- Während zwischen 2003 und 2008 der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die an entsprechenden Förderzentren beschult werden, bezogen auf die Gesamtzahl aller an Förderzentren unterrichteter Förderschüler von ca. 16 auf ca. 18 % ansteigt, stagniert die Zahl der Schüler mit geistiger Behinderung, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, bei ca. 3 %;
- Nicht aus dieser Studie ist dagegen der ›Schweregrad‹ der Beeinträchtigung der an allgemeinen Schulen unterrichteten Kinder ersichtlich, ebenso nicht die Art und Weise dieser Beschulung (durchgehend oder stundenweise) sowie die besuchte Schulstufe. So wäre es hinsichtlich der Thematik des Übergangs in das Berufsleben interessant zu erfahren, wie viele Schüler mit Förderbedarf noch in der Sekundarstufe an allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

Was die Situation in Bayern angeht, gehen die relevanten Daten aus Abbildung 3 hervor. Folgende Entwicklungen sind dazu festzuhalten:

- Im Schuljahr 2008/2009 wurden an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern insgesamt 11075 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.
- Hinzu kommen insgesamt 1175 mit einem weiteren Förderschwerpunkt, die also an anderen Förderschulformen unterrichtet werden (mit Förderschwerpunkt Sehen, Hören oder Körperliche und Motorische Entwicklung), sodass sich eine Gesamtzahl von 12250 Schüler ergibt.
- Die Anzahl der Schüler an Berufsschulstufen für Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung umfasst insgesamt 3742; davon 3090 an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.
- Die Quote der Berufsschulstufenschüler an Schulen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beträgt demnach ca. 28 % (3090 von 11075 Schüler), im Hinblick auf alle Klassen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ca. 30 % (3742 von 12250).
- Was die Quote der Absolventen und Abgänger angeht, kann davon ausgegangen werden, dass diese ca. ein Drittel der oben gemachten Angaben für alle Berufsschulstufenschüler ausmacht (bei in der Regel drei Besuchsjahren; laut Angaben des Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung mit Stand 01.10.2009 waren es im Schuljahr 2008/09 955 Schüler).

Förderschwerpunkt der Klassen Art der Klassen Schulträger	Schüler ins- gesamt	davon mit dem bestimmenden Förderschwerpunkt des Schülers									
		Sehen	Hören	Körper- liche und moto- rische Entwick- lung	Geistige Entwick- lung	Sprache	Lernen	Emotio- nale und soziale Entwick- lung	Kranke	keinem sonderpäd. Förder- schwer- punkt zuge- ordnet	kein sonder- pädagogischer Förder- bedarf ¹⁾
Zuordenbarer Förderschwerpunkt											
Sehen	663	633	-	-	-	-	-	-	-	-	30
Hören	1 426	-	1 391	-	-	4	-	-	-	-	31
Körperliche und motorische Ent- wicklung	2 101	-	-	2 063	-	5	3	25	-	-	5
Geistige Entwicklung	11 075	-	-	-	11 075	-	-	-	-	-	-
Sprache	2 834	-	5	-	-	2 715	114	-	-	-	-
Lernen	12 933	-	-	-	-	336	12 327	270	-	-	-
Emotionale und soziale Entwicklung	2 540	-	-	1	-	6	55	2 478	-	-	-
Förderschwerpunkt übergreifend											
Geistige Entwicklung und weiterer Förderschwerpunkt ²⁾	1 175	270	39	866	-	-	-	-	-	-	-
Hören und Sehen (Taubblinde)	20	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Förderschwerpunkt übergreifend an sonderpäd. Förderzentrum ³⁾	9 024	-	-	-	-	858	7 672	494	-	-	-
Sonstige ⁴⁾	411	-	34	19	-	12	50	53	-	-	243
Keinem sonderpädagogischen Förder- schwerpunkt zugeordnet ⁵⁾	11 525	-	-	7	-	2	40	4	-	11 472	-
Kranke	2 115	-	-	-	-	-	-	-	2 115	-	-
Insgesamt 2009/10	57 842	923	1 469	2 956	11 075	3 938	20 261	3 324	2 115	11 472	309
davon nach Art der Klassen:											
Regelklassen	49 775	653	1 212	2 359	7 289	3 851	20 050	3 153	-	11 208	-
M-Klassen ⁶⁾	131	9	68	29	-	8	-	9	-	-	8
Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen	153	-	-	-	-	5	47	101	-	-	-
Außenklassen ⁷⁾	1 194	-	9	37	696	62	113	13	-	264	-
Klassen für Kranke	2 115	-	-	-	-	-	-	-	2 115	-	-
Klassen auch für Schüler ohne sonderpädagogischen Förder- bedarf (geöffnete Klassen ⁸⁾)	711	66	159	74	-	12	51	48	-	-	301
Berufsschulstufe für Klassen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ⁹⁾	3 742	195	21	436	3 090	-	-	-	-	-	-
BvB-Maßnahme/schulischer Teil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BVJ-B	21	-	-	21	-	-	-	-	-	-	-
BVJ-C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
davon nach dem Schulträger											
Staat	31 467	-	420	442	1 161	2 706	16 101	1 039	1 162	8 418	18
Bezirk	589	-	502	-	-	74	-	-	-	-	13
Privat	25 786	923	547	2 514	9 914	1 158	4 160	2 285	953	3 054	278
Insgesamt 2008/09	58 467	920	1 429	2 946	11 019	4 226	20 715	3 268	2 062	11 530	352
¹⁾ Nichtbehinderte Schüler in einer Klasse für Behinderte und Nichtbehinderte. - ²⁾ Z. B. Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung. - ³⁾ Ab 2004/05 einschl. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Förderschwerpunkt übergreifenden Klassen an Sonderpädagogischen Förderzentren. - ⁴⁾ Z. B. Klasse für Behinderte und Nichtbehinderte. - ⁵⁾ Darunter 53 Schüler der Jahrgangsstufe 3, die eine kombinierte Klasse besuchen und deren Förderschwerpunkt bereits feststeht. - ⁶⁾ Mittlere-Reife-Zug. - ⁷⁾ Art. 30 Abs. 1 Satz 4 ff. BayEUG. - ⁸⁾ Einschl. Klassen und Schüler der Aktion Sonnenschein. - ⁹⁾ Einschl. Klassen der Werkstufe für Mehrfachbehinderte.											

1) Nichtbehinderte Schüler in einer Klasse für Behinderte und Nichtbehinderte. - 2) Z. B. Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung. - 3) Ab 2004/05 einschl. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Förderschwerpunkt übergreifenden Klassen an Sonderpädagogischen Förderzentren. - 4) Z. B. Klasse für Behinderte und Nichtbehinderte. - 5) Darunter 53 Schüler der Jahrgangsstufe 3, die eine kombinierte Klasse besuchen und deren Förderschwerpunkt bereits feststeht. - 6) Mittlere-Reife-Zug. - 7) Art. 30 Abs. 1 Satz 4 ff. BayEUG. - 8) Einschl. Klassen und Schüler der Aktion Sonnenschein. - 9) Einschl. Klassen der Werkstufe für Mehrfachbehinderte.

Abb. 3: Schüler an Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2009/10 nach Förderschwerpunkt der Klassen, Art der Klassen und Förderschwerpunkt des Schülers (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2009, 19)

Bezogen auf den Anteil der Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die die Berufsschulstufe besuchen, kamen Dworschak u. a. (2011) kürzlich in einer repräsentativen Befragung zu einem ähnlichen Ergebnis, dass dieser bei 26,1 % liegt (bei 33,9 % in der Grundschul- und 40 % in der Hauptschulstufe),

was nicht überrascht, wenn man bedenkt, dass die Berufsschulstufe in den meisten Schulen lediglich drei Schulbesuchsjahre umfasst.

Im Hinblick auf die kognitiven Ausgangsleistungen und in Orientierung an der Einteilung in der ICD-10 ergaben sich in der o. g. Untersuchung folgende Quoten:

- leichte geistige Behinderung: 28,6 %
- mittelgradige geistige Behinderung: 40,9 %
- schwere geistige Behinderung: 17,0 %
- keine geistige Behinderung: 1,0 %

Dabei allerdings handelt es sich um die Einschätzung der befragten Lehrkräfte, die vermutlich nicht immer auf aktuell vorliegenden testpsychologischen Befunden basiert.

Fazit

Faktisch geht es in der vorliegenden Studie zu »Übergang Schule-Beruf« um Schüler in Bayern, die in Folge einer verordneten Begutachtungspraxis die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen.

Dabei bleibt festzuhalten, dass sich hinsichtlich der Einschätzung von »geistiger Behinderung« insgesamt ein Wandel vollzogen hat: Diese wird heute keineswegs mehr als eine Eigenschaft einer Person betrachtet, als statisches, unveränderliches Phänomen, das Menschen in ihrem Verhalten festlegt und bestimmt. Vielmehr wird sie als Folge bzw. Ausprägung von gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, von ökologischen, materiellen und sozialen Entwicklungs-, Lern- und Lebensbedingungen betrachtet, als relationale Größe, also in Abhängigkeit von zu bewältigenden Anforderungen, Aufgabenstellungen und verfügbaren Hilfen.

Straßmeier (2000, 57f.) nimmt insofern eine möglichst weite Verhaltensbeschreibung vor, wenn er formuliert:

»Menschen mit geistiger Behinderung sind als eine sehr heterogene Gruppe von Individuen anzusehen, deren organisch und/oder gesellschaftlich bedingte Beeinträchtigungen im Variationsbereich menschlicher Entwicklung liegen und die im Laufe ihrer individuellen Lebensgeschichte in selbstreferentieller Weise gelernt haben, mit diesen Einschränkungen in einer für sie sinnvollen Weise umzugehen. Die Schwierigkeiten, aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht erwartungsgemäß auf Anforderungen einer komplexen Alltagswirklichkeit eingehen zu können, drängen sie in eine als defizitär attribuierte Rolle. Um Rolle und Persönlichkeit nicht als »andersartig« erscheinen zu lassen, ihnen auf der anderen Seite aber Fähigkeiten zu vermitteln, ihre Bewältigungsstrategien situationsadäquat einzusetzen, vor allem aber, ihnen Möglichkeiten einzuräumen, sich selbst in sozialer Integration verwirklichen zu können, bedarf es lebenslanger (sonderpädagogischer) Assistenz zur Lebensbewältigung, nach Möglichkeit in sozialintegrativen Handlungsfeldern«.

Ein in diese Richtung gehendes kompetenzorientiertes Verständnis kommt auch im 2007 eingeführten bayerischen Lehrplan für die Berufsschulstufe (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007) zum Ausdruck, wenn dort ein »stärkenorientiertes Bild« (ebd., 8) vom Menschen gezeichnet wird und die Rede ist

von einer Vielfalt von Begabungen der Schüler, die als »Akteure der eigenen Entwicklung« (ebd., 9) begriffen werden. Weiterhin wird herausgestellt, dass jeder Mensch über Potential verfügt, sein Leben selbstbestimmt zu gestalten, Teil der Gemeinschaft ist sowie auf Gemeinschaft angewiesen ist oder Jugendliche und junge Erwachsene einen Lebensweg einschlagen (sollen), der ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht (vgl. ebd., 7). Diese Veränderung kommt auch in der Betonung zum Ausdruck, dass es um erwachsene Schüler statt um Kinder geht, um Empowerment statt Behütung und um Arbeit statt »Werkeln«.

Bei aller berechtigten Orientierung an Kompetenzen sollten allerdings mögliche Besonderheiten wie auch vorliegende Defizite im Lernverhalten, als auch in anderen Persönlichkeitsbereichen nicht verleugnet werden, da sonst bedarfsgerechte Hilfen, ob im Unterricht oder auch außerhalb dessen, nicht oder nur erschwert zur Verfügung gestellt werden können. Aufgrund der reichhaltigen Literatur lassen sich – auch wenn pauschale Aussagen nur bedingt möglich sind – zur Entwicklung und zum Lernverhalten bei Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einige grundlegende Zusammenhänge beschreiben, die dann in der beruflichen Bildung bei der Unterstützung des Übergangs in das Arbeitsleben einfließen können:

- Entwicklung, Lernen und Verhalten sind im Rahmen eines bio-psychisch-sozialen Verständnisses im Rahmen der ICF immer mehrdimensional zu beschreiben – Einschränkungen und Grenzen von Aktivitäten und Fähigkeiten und Fertigkeiten unterliegen sowohl individuellen Dispositionen und Voraussetzungen wie auch sozialen Kontextbedingungen.
- Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen können Einfluss auf die Entwicklung und die Ausbildung von Lern- und Handlungskompetenzen ausüben, allerdings nicht im Sinne vorab beschreibbarer kausaler Beziehungen.
- Die Ausbildung von Aktivitäten bzw. der Erwerb von notwendigen Kompetenzen, um sich Welt als subjektive Wirklichkeit anzueignen und sich darin erfolgreich zu orientieren, hängt entscheidend von förderlichen oder aber hinderlichen gesellschaftlichen Lebens- und sozialen Erziehungsbedingungen ab. Hier unterliegen Kinder und Jugendliche mit Schädigungen besonderen Gefährdungen.
- Aus psychologischer Sicht lassen sich Grenzen und Einschränkungen in der Kognition beschreiben. Die in Intelligenztests gewonnen psychometrischen Daten lassen sich im Rahmen der Erhebung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs zwar verwerten, dürfen allerdings nicht überschätzt werden. Zu beobachtende Besonderheiten im Lernen und in der Art und Weise, sich Informationen und Kompetenzen anzueignen sind dabei eher im Sinne von Verzögerungen und weniger im Sinne differenter Aneignungsprozesse zu beschreiben.
- Eine Hilfe für die Praxis der Vermittlung von Kompetenzen ist damit kaum verbunden, da Intelligenz als ein mehr- und vieldeutiges Konstrukt nur schwer einzuschätzen ist und kaum Hinweise für eine Gestaltung von Lernhilfen vermittelt. Selbst, wenn bezogen auf eine bestimmte kognitive Fähigkeit besondere, diffe-

rente Lernprozesse vorliegen würden, wären diese nur im Sinne einer ermittelten statistischen Durchschnittsnorm verwertbar und keineswegs auf jeden Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung übertragbar. Aussagen z. B. zur Intelligenz und deren Entwicklung erfolgen immer unter den Vorbemerkungen, dass sich bei ihrer Beurteilung unendlich viele Variationen von intellektuellen Entwicklungen ausmachen lassen und dass einzelne Aussagen sich lediglich auf künstliche Modal- bzw. Durchschnittspersönlichkeiten beziehen.

- Eine Abgrenzung zur ›Lernbehinderung‹ bzw. zum Förderschwerpunkt Lernen gestaltet sich insofern als schwierig, da eine solche von den Schulbehörden heute häufig nicht mehr definiert und vorgegeben wird. Zudem ist an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Verschiebung der intellektuellen Leistungspotentiale ›nach oben‹ zu beobachten, also immer mehr leistungsstarke Schüler besuchen diese Schulart, mit der Folge dass der Kreis der Schüler in diesem Förderschwerpunkt zunehmend heterogener wird (vgl. Meyer 2003).
- Soziale Benachteiligungen und vor allem ein Leben in materieller und sozialer Armut beschränken ganz wesentlich die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Es gibt zahlreiche Hinweise, dass Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unter ungünstigen Interaktions-, Bindungs- und Umweltbedingungen in besonderem Maße ›be-hindert‹ werden (vgl. Jantzen 2000; 2003).

3 Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung

Um beantworten zu können, wo und wie Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten können und welche Alternativen es zur WfbM gibt und wie sie darauf wirksam vorbereitet werden können, ist zunächst zu klären, was Arbeit im Allgemeinen ausmacht. Weiterhin ist zu fragen, ob es sich in jedem Fall um Erwerbsarbeit handeln muss und wenn ja, warum diese auch für solche Menschen unverzichtbar erscheint, die sich auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht selten schwer tun und Gefahr laufen, überfordert zu werden.

Arbeit wird, wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, immer wieder als eine zentrale, gar lebensnotwendige Bedingung für ein sinnerfülltes Leben eingeschätzt. Dies wird zu Recht übertragen auf Menschen mit geistiger Behinderung. Warum dies so ist, soll hier überlegt und begründet werden, denn es könnte sich bei dieser Annahme ja auch um einen gesellschaftlich tradierten Trugschluss handeln. Es gilt daher kritisch zu prüfen,

- was Arbeit eigentlich meint und ausmacht;
- ob Arbeit wirklich unverzichtbar ist für die Sicherung des Lebensunterhalts und Bereitstellung der materiellen Voraussetzungen, zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, zur Ordnung bzw. Strukturierung des Tagesablaufs, zur Kontaktabahnung und -sicherung und einen sozialen Austausch, für eine aktiv-gestaltende Auseinandersetzung mit unserer natürlichen und soziokulturellen Umwelt wie auch für die Persönlichkeitsbildung sowie eine gelingende Identitätsentfaltung;
- welche Erfahrungen Menschen vorenthalten bleiben, die nicht in Arbeitsbezüge integriert sind.

3.1 (Erwerbs-)Arbeit und ihre (soziale) Funktion

Mit dem Begriff ›Arbeit‹ sind in unserer Gesellschaft verschiedenste Vorstellungen und Bedeutungen verbunden; diese umfassen keineswegs nur Erwerbsarbeit. Bei Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeit>) oder in der Brockhaus Enzyklopädie (vgl. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG 2006) wird je nach Bezugsrahmen eine andere Sicht bzw. Perspektive auf Arbeit unterschieden: In einem weiteren Verständnis und alltagssprachlich wird auch die Pflege von Angehörigen oder die Erziehung von Kindern als Arbeit eingeschätzt, wird von einer Seminar-, Klassen- oder Doktorarbeit gesprochen, wenn in der Schule oder Ausbildung zu Studienzwecken eine (wissenschaftliche) Arbeit verfasst oder deren Leistung beurteilt wird. Arbeit kann auch bedeuten, dass ein Künstler in einem schöpferischen Prozess im menschlichen Handeln ein neues Werk erstellt. Im häuslichen Umfeld gibt es die erbrachte Haus-

und Familienarbeit, im Rahmen eines ehrenamtlichen Engagements die Bürgerarbeit, wenn diese außerhalb des regulären Arbeitsmarktes erbracht wird.

Erst in einem engeren Verständnis wird Arbeit als Komponente der Produkterzeugung in der Betriebswirtschaft untersucht, als ein Produktionsfaktor in der Volkswirtschaft, aus sozialwissenschaftlicher Sicht als bezahlte Erwerbstätigkeit vs. unbezahlte Reproduktionsarbeit oder als Lohnarbeit, um den menschlichen Lebensunterhalt zu bestreiten.

Forscht man nach seinem Ursprung, leitet sich der Begriff ab vom mittelhochdeutschen Wort »ar(e)beit« beziehungsweise vom Althochdeutschen »ar(a)beit« und bedeutet in seiner ursprünglichen Übersetzung schwere körperliche Anstrengung/Mühsal/Plage (vgl. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG 2006). Um die Komplexität und unterschiedlichen Dimensionen des Begriffs zu veranschaulichen sollen aus verschiedenen Bezugssystemen einige Definitionen von Arbeit aufgeführt werden. Vilmar und Kißler (1982, 18) unterscheiden und beschreiben in einem weiten Verständnis zwei unterschiedliche Dimensionen, und zwar Arbeit

»als weitgehend selbstbestimmte kreative Tätigkeit, in der Menschen nicht nur Zweckdienliches herstellen, sondern sich selbst verwirklichen, d. h. sich als fähig, kompetent, stark, erfinderisch, erfolgreich personal bestätigt finden«

und zum anderen

»als gesellschaftlich organisierte, je schon durch Herrschaftsstrukturen vorgeprägte, d. h. meist fremdbestimmte Tätigkeit, die Menschen ausüben müssen, um ihre Existenz zu sichern.«

Im Verständnis von Erwerbsarbeit formuliert Zwierlein (1997, 18):

»Arbeit, sei sie ideell oder materiell, [ist] eine planvoll organisierte und angestrenzte Tätigkeit (...), die primär menschlicher Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung dient.«

Schoeck (1972, 25) ergänzt aus soziologischer Sicht:

»Arbeit ist jede körperliche und geistige Tätigkeit, die der Erlangung von Mitteln zur Befriedigung von Bedürfnissen dient, wobei heute meist eine Tätigkeit im Rahmen eines Berufes verstanden wird (...). Die Abgrenzung zu Tätigkeitsformen, die nicht als Arbeit gelten, ist immer schwierig gewesen, aber in der Gegenwart noch schwieriger geworden, da einerseits viele Tätigkeiten in der Freizeit den Charakter von Arbeit (...) angenommen haben, andererseits aber in der beruflichen Tätigkeit auch Werte und Lustgewinne gefunden werden, die den Menschen auch dann bei seiner Arbeit lassen, wenn er sie zur materiellen Bedürfnisbefriedigung nicht mehr nötig hätte.«

Hillmann (1994, 35) hebt in einer ähnlichen Betrachtung eine »zielbewußte und brauchvermittelte Tätigkeit des Menschen zur Lösung oder Linderung seiner Überlebensprobleme« hervor. Dabei sind Prozesse der Arbeit »immer auch soziale Prozesse; sie gestalten die gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen untereinander und widereinander« (ebd.). In diesem Kontext ist Arbeit also als bewusste Tätigkeit des Menschen zu charakterisieren, mit welcher er ein zuvor benanntes Ziel verfolgt. Dies bedeutet, dass sich der Mensch vor dem Arbeitsbeginn Gedanken darüber macht,

welches Ziel er erreichen möchte. Hiermit ist die Ebene der Handlungsplanung angesprochen, zu welcher der Mensch fähig sein muss. Gleichzeitig beschreibt Hillmann Arbeit aber auch als »brauchvermittelte« Tätigkeit und damit als eine Tätigkeit, welche von Generation zu Generation weitergegeben wird. Allgemeines Ziel von Arbeit ist die »Lösung oder Linderung« der »Überlebensprobleme« des Menschen. Hiermit ist ein Hinweis auf die existenzielle Notwendigkeit von Arbeit gegeben. Der Rückgriff auf die Vorstellung Gehlens vom Menschen als »Mängelwesen« scheint vor dem Hintergrund dieser Aussage möglich. Unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen werden die existenziellen Probleme des Menschen durch die Entlohnung seiner Arbeit zu lösen versucht. Ferner wird Arbeit als sozialer Prozess gekennzeichnet, der gesellschaftliche Beziehungen gestaltet. Dieser Aspekt von Arbeit verweist auf die Sozialität des Menschen: Der Mensch lebt in allen Lebensbezügen – so auch in der Arbeit – nicht als Einzelwesen. Demnach ergeben sich auch im Feld der Arbeit Aufgaben, die besser in Zusammenarbeit oder nur mit der Hilfe anderer zu bewältigen sind. Gleichzeitig schafft Arbeit nicht nur Möglichkeiten der Kollaboration, sondern auch Konkurrenzverhältnisse. Auf jedem Gebiet einer Tätigkeit kann der Mensch mit anderen hinsichtlich seines Leistungsvermögens konkurrieren. Hiermit ist dann auch der Aspekt der zugeschriebenen Statushierarchien angesprochen, der sich z. B. in der Teilung zwischen Arbeitenden und Arbeitslosen zeigt. In diesem Zusammenhang kann von einem »Widereinander«, z. B. bezüglich eines Arbeitsplatzes, gesprochen werden (vgl. ebd., 35).

Bedeutung und Funktion von Arbeit

Die Bedeutung der Teilhabe an Erwerbsarbeit zeigte sich besonders deutlich in einer Studie einer Forschergruppe um Marie Jahoda in den 1930er Jahren (vgl. Jahoda 1983; Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 2007). Sie untersuchten die Auswirkungen der Schließung einer Textilfabrik im österreichischen Marienthal in der Nähe Wiens, die den Arbeitsplatzverlust für den Großteil der Einwohner des Dorfes bedeutete. Im Blickpunkt standen sowohl die arbeitslos gewordenen Fabrikarbeiter als auch die betroffenen Familien. Aus den Ergebnissen dieser Studie konnten sowohl manifeste als auch latente Funktionen der Erwerbsarbeit abgeleitet werden. Die manifeste Funktion bezieht sich auf die Sicherung des Einkommens eines Arbeitnehmers und seiner Familie, latente Konsequenzen und Funktionen beziehen sich auf die Sicherung und Befriedigung grundlegender Bedürfnisse des Arbeitnehmers. Hierzu zählen (vgl. Jahoda 1983, 70ff.; Bieker 2005a, 15f.; Ellinger/Stein/Breitenbach 2006, 122; Doose 2007a, 65f.; Lelgemann 2009, 214f.):

- Erwerbsarbeit gibt dem Leben eine Zeitstruktur. Der Arbeitnehmer erfährt einen Wechsel von Arbeit und Freizeit. Dieser Rhythmus strukturiert den Alltag, erleichtert die Orientierung, verbunden mit einem Gefühl von Sicherheit und Berechenbarkeit im Leben.

- »Kein Mensch auf dieser Welt arbeitet allein. Die Menschen (...) arbeiten in Beziehungen mit anderen Menschen« (D'April/D'April 1999, 27). Erwerbsarbeit ermöglicht also soziale Kontakte außerhalb des privaten Umfelds, vergrößert das soziale Netz und den Horizont des Arbeitnehmers und ermöglicht Informationen und Anregungen – Arbeit kommt insofern eine sozialintegrierende Funktion zu.
- Erwerbsarbeit bindet den Arbeitnehmer in kollektive Ziele und Zwecke ein. Als Einzelner leistet er einen wichtigen Beitrag für die Entstehung eines Produkts oder einer Dienstleistung und trägt somit Mitverantwortung für den Erfolg seines Unternehmens und letztlich für das Gemeinwohl und die gesamte Volkswirtschaft.
- Erwerbsarbeit weist dem Individuum einen sozialen Status zu und trägt so zur Entwicklung und Entfaltung der eigenen Rolle und Identität des Arbeitnehmers bei, was wiederum zu einer erhöhten Mobilisierung und Motivation führen kann, sich neue Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.
- Damit verbunden ist eine erhöhte Wertschätzung und soziale Anerkennung, denn in unserer Gesellschaft wird der Wert und Status eines Menschen meist über dessen berufliche Position bestimmt.
- Durch ein regelmäßiges Einkommen vermittelt Erwerbsarbeit ein Gefühl der Sicherheit, nicht nur das Bestreiten des Lebensunterhalts. Jedes Arbeitsverhältnis ist mit Rechten und Pflichten verbunden (Kündigungsschutz, Absicherung in Krankheitsfällen oder ab einem bestimmten Alter durch entsprechende Steuern und Sozialabgaben).
- Erwerbsarbeit macht das Leben planbar(er), im Hinblick auf die Realisierung von Wünschen und Zielen im Leben.
- Erwerbsarbeit führt idealerweise auch zu (mehr) Lebensfreude und Sinnerfüllung und stärkt so das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein. Der Mensch schafft nicht nur ein Produkt oder ähnliches, sondern arbeitet auch an sich selbst und bildet sich. Dabei lernt er unter anderem seine eigenen Grenzen besser kennen (vgl. Ginnold/Schöler 2000, 21).

Für andere Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit – z. B. als Hausfrau oder -mann, Vater oder Mutter bei der Kindererziehung, im Rahmen der Pflege eines Angehörigen oder in einem Ehrenamt – gelten andere Funktionen, weil damit weder eine Einkommenssicherung noch (zumindest in vielen Fällen) eine soziale Anerkennung verbunden sind (vgl. Bieker 2005a, 19ff.).

Folgen von Arbeitslosigkeit sind für die Betroffenen einerseits aus den obigen Ausführungen zur Bedeutung von Arbeit ableitbar und zeigten sich andererseits deutlich in den Beobachtungen von Jahoda et al. (vgl. Jahoda 1983, 34ff.; Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 2007) wie auch in vielen weiteren Studien (vgl. Schmid 2002, 57ff.; Bieker 2005a, 17f.; Ellinger/Stein/Breitenbach 2006, 122; Doose 2007a, 68f.).

Arbeitslosigkeit kann demnach

- die Existenz bzw. Lebenssituation der Betroffenen gefährden bzw. in Frage stellen, aufgrund von Verdienstauffällen und finanziellen Einbußen, mit denen wiederum Einschränkungen im gewohnten Konsum- und Freizeitverhalten verbunden sind;
- zu gesundheitlichen Problemen führen mit der Folge, dass die gesundheitlich angeschlagene Person (noch) schwerer wieder Arbeit findet;
- auch ohne Vorliegen organischer Ursachen psychische und somatische Belastungssymptome hervorrufen, wie z. B. Resignation, Depressionen, Aggressivität oder körperliche Leiden;
- mit einer Reduzierung des Aktivitätsniveaus, Apathie, sozialem Rückzug und familiären Problemen einhergehen, infolge des Gefühls ›versagt zu haben‹, (weniger) wert- und nutzlos zu sein; in Folge gehen fachliche Qualifikationen, Erfahrungen, Routine und Schlüsselqualifikationen immer weiter zurück;
- besonders bei Jugendlichen zu einem Abrutschen in sozial unerwünschtes und delinquentes Verhalten führen.

Die oben beschriebenen Folgen von Arbeitslosigkeit müssen allerdings immer in einem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen und dürfen nicht pauschalisiert werden, denn es handelt sich dabei keineswegs um Automatismen. Ausprägung und Art der Folgen hängen eng zusammen mit Schutz- und Resilienz-faktoren, die eine Person mitbringt, z. B. über die Unterstützung und Hilfestellung durch die Familie und das soziale Umfeld, die Nachhaltigkeit einer materiellen Unterstützung durch Ersparnisse und Arbeitslosengeld, die individuelle Art des Umgangs mit Belastungssituationen und die Bereitschaft und den Willen, sich sinnvolle (auch ehrenamtliche) Ersatzbeschäftigungen zu suchen und vor allem die alters- und qualifikationsabhängige Aussicht, eine neue Arbeitsstelle zu finden (vgl. Bieker 2005a, 18).

Kann Arbeit Nachteile mit sich bringen: Gefahren der Entfremdung und Überforderung

Nun stellt sich die Frage, ob hier nicht eine idealistische Verklärung von Arbeit vorgenommen wird und ob ›Arbeit zu haben‹ bzw. ›arbeiten zu müssen‹ nicht auch mit Nachteilen verbunden sein kann. Anders gefragt: Könnte ein Leben ohne Erwerbsarbeit nicht auch Vorteile mit sich bringen, und für (manche) Menschen sinnvoller zu sein.

In der Bestimmung von Arbeit wird bereits über einen historischen Rückblick immer wieder auch eine negative Seite deutlich, im Hinblick auf Momente der Mühe, Unfreiheit, Knechtschaft bis hin zu Destruktivität. Dies kommt zum Ausdruck, wenn man den Begriff herleitet:

- »gemeingermanischen Ursprungs (*arbējiðiz, got. arbaip̃s); die Etymologie ist unsicher; evtl. verwandt mit indoeurop. *orbh- ›verwaist‹, ›Waise‹, ›ein zu schwerer körperlicher Tätigkeit verdungenes Kind‹ (vgl. Erbe); evtl. auch verwandt mit aslaw. robota (›Knechtschaft‹, ›Sklaverei‹, vgl. Roboter).
- Im Alt- und Mittelhochdeutschen überwiegt die Wortbedeutung ›Mühsal‹, ›Strapaze‹, ›Not‹; redensartlich noch heute Mühe und Arbeit (vgl. Psalm 90, lateinisch

labor et dolor). Das französische Wort travail habe eine ähnliche, sogar noch extremere Wortgeschichte hinter sich: es leitet sich von einem frühmittelalterlichen Folterinstrument ab.

Das italienische lavoro und das englische labour (amerikanisch labor) gehe auf das lateinische labor zurück, das ebenfalls primär ›Mühe‹ bedeutet.« ([http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeit_\(Sozialwissenschaften\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeit_(Sozialwissenschaften))).

- Besonders in der Antike galt Arbeit (insbesondere körperliche) als Zeichen der Unfreiheit: »Sklaven (dúloi) und Handwerker (bánausoi) waren ›der Notwendigkeit untertan‹ und konnten nur durch diese als ›unfrei‹ verstandene Arbeit ihre Lebensbedürfnisse befriedigen. Geistige Arbeit blieb der scholé (gespr. s|cholé) vorbehalten, was etwa ›schöpferische Muße‹ beschrieb, wovon das deutsche Wort Schule her rührt.« Platon z. B. sah die Muße als Grundbedingung für eine schöpferische Auseinandersetzung mit der Natur und der Gesellschaft.

Von der Antike bis ins Mittelalter galt: Nur wer sich alltäglichen Mühen und Arbeitszwängen entzieht, hat Zeit, seinen Bedürfnissen nachzugehen und den Kopf für kreatives Tun und Erkennen frei zu haben. Insofern unter einer zeitlichen Regulierung, zum Teil auch Druck und Zwang ein eher offenes, kreatives Umgehen im Kontext von arbeitsbezogenen Tätigkeiten eher verloren geht, trifft diese Auffassung auch heute noch zu.

Vor allem in der Landwirtschaft blieben in Europa Formen unfreier Arbeit von Männern und Frauen, aber auch Kindern und alten Menschen lange erhalten (Fron, Lasswirtschaft) und noch heute existieren in großen Teilen der Welt unterschiedliche Erscheinungsformen unfreier Arbeit, von der Arbeitspflicht bis hin zur Arbeitsversklavung und Zwangsarbeit.

Eine positive Bewertung von Arbeit als produktiver Tätigkeit zur Befriedigung eigener Bedürfnisse kam erst später, im Mittelalter, auf und rückte vor allem durch Reformation und Aufklärung als sittlicher Wert und Beruf (als Berufung verstanden) des Menschen in der Welt in den Vordergrund, wurde zum Naturrecht des Menschen (Rousseau), in der deutschen Philosophie (bei Kant, Herder, Hegel, Fichte) zur Existenzbedingung und sittlichen Pflicht erklärt.

Spätestens in der Phase der Industrialisierung wurde »freie Arbeit« augenfällig zur Ware und nahm zunehmend menschenfeindliche Züge von Lohnarbeit an, so in Gestalt der Kinderarbeit, des Arbeiterelends (der »Verelendung«), von Arbeitsunfällen und -krankheiten, von drückender Akkordarbeit. Deren Folgen werden schon seit Hegel als Momente einer »Entfremdung« beschrieben: Der Arbeiter steht zu seinem eigenen Arbeitsprodukt, aber auch zu dem Betrieb bzw. Unternehmen, für das er tätig ist, nur noch in einem reinen Lohnverhältnis – und kann demgemäß nicht mehr stolz auf sie sein und erkennt sich in diesem »Spiegel« nicht mehr wieder.

Trotz wesentlicher, vor allem durch die Gewerkschaften erkämpften Veränderungen und Verbesserungen der Arbeitsbedingungen muss darauf hingewiesen werden, dass Arbeiten auch heute noch Risiken und Gefahren unterliegt.

Unter dem Titel »Die ›Kollateralschäden‹ der Lohnarbeit« berichtet die Tageszeitung Neues Deutschland (<http://www.neues-deutschland.de/artikel/169669.die-kollateralschaeden-der-lohnarbeit.html>) über den »Workers' Memorial Day«, der seit 1984 jährlich am 28. April begangen wird. Die internationale Gewerkschaftsbewegung erinnert dabei an verunglückte und erkrankte Beschäftigte:

»Durch Arbeit sterben mehr Menschen als durch Kriege. Dies behauptet keine geringere Institution als die Internationale Arbeitsorganisation der UNO. Ihr zufolge sterben jährlich knapp 360 000 Menschen durch Arbeitsunfälle und über zwei Millionen an berufsbedingten Krankheiten (...).

Der Bundesagentur für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) zufolge ereigneten sich in der BRD im Jahr 2008 exakt 765 tödliche Arbeits- und 478 tödliche Wegeunfälle. Die 2430 Lohnabhängigen, die einer Berufskrankheit erlagen, hinzugerechnet, starben erwerbsbedingt im Schnitt zehn Menschen pro Tag. Zudem passierten 1,25 Millionen Arbeits- und Wegeunfälle. Nicht zu unterschätzen sind auch die psychischen Erkrankungen wie Burnout oder Depression, die sich einer Studie der Psychotherapeutenkammer seit 1990 bis heute fast verdoppelt haben. Als Gründe dafür werden unter anderem Arbeitszeitverdichtung und die Bedingungen der flexibilisierten Arbeitswelt genannt«.

Weiterhin ist zu bedenken, dass über solche Unfälle hinaus Arbeit Stress bereitet und krank machen kann, wobei nicht nur das auch in der (Schul-)Pädagogik zunehmend beachtete Phänomen des »burnout« bei Lehrpersonen gemeint ist (vgl. Kretschmann 2004; Schaarschmidt 2005).

Unter dem Titel »*Stress im Job – Angestellte arbeiten sich krank*« berichtet der Spiegel (<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,455382,00.html>) über die Ergebnisse mehrerer aktueller Studien, die belegen, dass zumindest die Gefahr bestehe, dass unter Termindruck, hohen Belastungen und durch (zu) viel Arbeit, aber auch wegen der Sorge um den Erhalt des Arbeitsplatzes (vor allem die psychische) Gesundheit vieler Arbeitnehmer bedroht ist, vorrangig im Dienstleistungsbereich oder auch in prekären Arbeitsverhältnissen und dann, wenn Arbeitnehmer sich für ihre Arbeit nicht angemessen wertgeschätzt fühlen (vgl. Unger/Kleinschmidt 2006).

Dabei liegt auf der Hand, dass die Art der beruflichen Tätigkeiten und betrieblichen Beschäftigung Krankheit oder Gesundheit im Kontext von subjektivem Wohlbefinden beeinflussen, denn es macht einen großen Unterschied, ob ein renommierter Künstler oder ein Universitätsprofessor mit recht großen Spiel- und Freiräumen bzw. wenig(er) Abhängigkeiten in Arbeit steht oder ein Hilfsarbeiter, der ständig um seinen Arbeitsplatz bzw. dessen Verlust bangen muss, wenn er nicht ständig »funktioniert«. Insofern belasten vor allem prekäre Arbeitsverhältnisse und unsichere Arbeitsbindungen die Gesundheit und die sozialen Beziehungen von Arbeitnehmern.

»In atypischen Beschäftigungen seien auch die Gesundheitsrisiken größer. Ein Befund, den Nico Dragano vom Institut für Medizinische Soziologie an der Universität Düsseldorf empirisch bestätigte. Zu den Hochrisikogruppen gehören u. a. Zeitarbeiter, aber auch Berufsanfänger. Der Grund dafür seien Stress, Angst und Unfälle. Werden Qualifizierungsmaßnahmen, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Wege der persönlichen Entfaltung in

Arbeitsstätten vermindert, erhöhen sich die Gesundheitsbeschwerden bei den Arbeitnehmenden, erklärte auch Peter Richter von der TU Dresden. Die statistischen Befunde sind eindeutig: Prekäre Arbeitsverhältnisse und die damit verbundenen ebenfalls prekären Lebensverhältnisse gefährden die Gesundheit und zerstören soziale Beziehungen, so Richter weiter (...).

Wer eine schlechte Ausbildung hat, wird eher in prekären Arbeitsverhältnissen verharren, das zeigen nicht zuletzt aktuelle Ergebnisse der OECD, so Seifert. Auch Hubertus Heil, stellvertretender Vorsitzender der SPD-Bundestagsfraktion, sieht in besserer Bildung eine Möglichkeit in der Arbeitswelt nachzujustieren. Alarmierend sind für ihn die zahlreichen Schulabgänger ohne Abschluss, die sehr schlechte Chancen für eine solide Ausbildung mitbringen und damit auch die denkbar schlechtesten Ausgangsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt haben«. (<http://www.vorwaerts.de/artikel/wenn-arbeit-krank-macht-0>)

Weiterhin ist kritisch die im vorhergehenden Kapitel angeführte These zu hinterfragen, ob und unter welchen Bedingungen Erwerbsarbeit zu (mehr) Sinnerfüllung führt und damit einhergehend dann auch bildet und Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein stärken kann. Gronemeyer (2010) fragt in einem Internetbeitrag »Wieviel Arbeit braucht der Mensch?«, warum diese in der heutigen Zeit von einem ehemals notwendigen Übel zu einem hochrangigen Lebensziel, dem alle in scharfer Konkurrenz nachjagen, mutieren konnte und beantwortet diese mit der provokanten, aber nachdenklich machenden These:

»Es geht in der Frage gar nicht um Arbeit und Arbeit ist auch nicht erstrebenswert. Es geht um Geld. Die Frage: »Wieviel Arbeit braucht der Mensch?« und jene andere: »Wieviel Geld braucht der Mensch?« sind gleichbedeutend. Arbeit haben heißt Geld haben«.

Für die Autorin ist Arbeit heute häufig sehr »armselig«, wenn diese im Verweis auf Arendt (2008) den anderen beiden Formen menschlichen Tätigseins gegenüber gestellt wird, dem »Herstellen« nämlich und dem »Handeln«.

»Während aus dem Herstellen eine Welt von dauerhaften Dingen hervorgeht, die den Menschen in seiner ursprünglichen Unbehaustheit zu schützen vermag, ihm Geborgenheit und Heimat bietet; während das Handeln jener Teil des menschlichen Tuns ist, mit dem die Menschen ihr Miteinander und ihr soziales und politisches Leben regeln, dient die Kärnerarbeit in nicht endendem Wiederholungszwang der Notdurft des Körpers, der nun einmal immer wieder aufs Neue unerhörte Anstrengungen zu seiner Aufrechterhaltung fordert: Nahrung, Kleidung, Wohnung. Arbeit ist weit davon entfernt, den Menschen zu seiner höheren Seinsbestimmung zu adeln. Er ist in animalischer Abhängigkeit an sie gefesselt, um seiner nackten Selbsterhaltung willen. Genuin menschliche Tätigkeiten, die den Menschen vom animal laborans, vom arbeitenden Tier unterscheiden, sind nur das Herstellen und das Handeln« (Gronemeyer 2010).

Weiterhin kommt dem Verhältnis zur Freiheit und Selbstbestimmung eine entscheidende Rolle zu, bzw. dem Ausmaß, über das Arbeit(en) von außen fremdbestimmt wird, also ohne die Möglichkeit, Einsicht und Überblick über den gesamten Produktionsverlauf zu erhalten und dem zustimmen zu können. So wie in der Vergangenheit Sklaven, Zwangsarbeiter oder im Kadavergehorsam verhaftete Soldaten im Rahmen eng gesetzter Aufträge oder Befehle ihren Macht- und Befehlshabern mit Körperkraft

und Intelligenz nützliche Dienste erwiesen und insofern fremdbestimmt als Mittel für etwas instrumentalisiert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass auch heute noch viele Arbeitsverhältnisse, vor allem in gering entlohnten ›Jobs‹, solche eher fremdbestimmten Strukturen aufweisen.

Zu fordern, zumindest zu wünschen ist vielmehr eine möglichst bzw. weitgehende selbstbestimmte, eigenverantwortliche und bewusste schöpferische Auseinandersetzung mit der Natur und der Gesellschaft, in der der Beschäftigte selbst noch Einfluss auf die »Arbeitsverhältnisse« ausüben kann.

Auch aus heilpädagogischer Sicht wird Arbeit und das immer wieder auftauchende Postulat ihrer existenziellen Bedeutung entmystifiziert, zumindest kritisch erörtert. So wird in den Beiträgen von Grampp u. a. (2010) überlegt, ob Arbeit vor allem für sozial benachteiligte Menschen und mit körperlichen oder mentalen Eigenheiten wirklich der vorwärtsbringende Antrieb ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung darstellt und gefragt, ob nicht arbeitsferne Beschaulichkeit, Bildung, Erbauung, Erziehung, Freizeit, Muße und Unterhaltung viel stärker persönlichkeits- und teilhabefördernd sind.

Diese Überlegung wird gestützt durch ein besonderes, enges Verständnis von Erwerbsarbeit, in Abgrenzung zum Begriff Lohnarbeit. Erwerbsarbeit habe sich nämlich erst im Ständestaat des 17. Jahrhunderts entwickelt und bezog sich auf das Schaffen der freien Bauern und Besitzbürger, denn nur diese konnten eigene, standesrelevante Vermögenswerte oder Kapital erwerben. Tätigkeiten außerhalb dieser Erwerbsarbeit, also lohnabhängige Arbeiten seien damals gering geschätzt worden, so Scheibner (2010a, 43f.) im Verweis auf folgende Zeilen in Schillers Glocke: »Den schlechten Mann muss man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt. Das ist's ja, was den Menschen zieret und dazu ward ihm der Verstand«.

Diese Auffassung habe dem damaligen bildungsbürgerlichen Zeitgeist entsprochen:

»Erwerbsarbeit mit ihrem planerischen, bewussten und zielgerichteten Anteil intellektueller Leistungen führt zu Eigentum, Recht und Status. Der Lohnarbeit dagegen, dieser schweißtreibenden, Körper und Geist ruinierenden Tätigkeit für andere, bleibt die soziale Anerkennung versagt. Lohnarbeit verrichtende Menschen verharren in einem Verhältnis von Abhängigkeit, Gehorsamspflicht, Befindlichkeit und Austauschbarkeit« (ebd., 43).

Scheibner beklagt, dass in der heutigen Zeit die Idee von einer Daseinserfüllung durch Erwerbsarbeit weiterhin aktuell sei und lediglich ein schwacher Trost für alle diejenigen darstelle, die gezwungen seien, sich auf dem Arbeitsmarkt anzubieten.

»Diese Art von abhängiger, weisungsgebundener Arbeit wird statistisch und umgangssprachlich zu Erwerbsarbeit gezählt. Sie ist aber genau genommen Lohnarbeit, faktisch und gleichbedeutend mit Fremdarbeit im wörtlichen und weitesten Sinne. Damit ist nicht die betriebswirtschaftliche Bedeutung von externer Lohnauftragsarbeit oder Leiharbeit gemeint, auch nicht die Arbeit von denen aus dem Ausland angeworbenen Arbeitskräften oder ins Deutsche Reich während der Naziherrschaft deportierten Zwangsarbeiter. Fremdarbeit in der wirklichen Bedeutung macht offensichtlich, dass die Arbeit von außen kommt, vom Auftraggeber einem anderen, einem ihm Fremden übertragen wird. Fremd-

arbeit besagt, dass sich der Arbeitsvorgang und die Entscheidungsprozesse dem Einfluss des Arbeitenden entziehen. Weder der Arbeitsgegenstand noch das Arbeitsergebnis stehen ihm zu, sie bleiben ihm fremd, weil diese Arbeit nicht aus seinem Bedürfnis unter einem ihm unentbehrlich scheinenden Erfordernis entsteht. Fremdarbeit ist anonyme Arbeit: von anonymen Arbeitenden für einen anonymen Markt geleistet. Das Bild vom Rädchen im Getriebe oder der bloßen Nummer veranschaulicht den sozialen Stellenwert solcher Arbeit. Schließlich ist der Terminus Fremdarbeiter als Synonym für abhängige Lohnarbeit zutreffender als das Wort Erwerbsarbeit, weil er nicht suggeriert, man könne dadurch sein Leben materiell sichern. Denn längst ist selbst vorzeitige Lohnarbeit nicht mehr Existenz sichernd, sondern immer häufiger prekär. Erwerb in seiner ursprünglichen Bedeutung, wonach die Arbeit ehrbarer Bürger ein Recht schaffendes Eigentum bewirkt, dass die Existenz und den sozialen Status sichert, kann durch entgeltliche Arbeit nicht erreicht werden« (ebd., 44).

Was die Wertschätzung von Arbeit in der heutigen Zeit angeht, wird diese zumindest häufig überschätzt, scheint Arbeit im Leben nicht alles zu sein, zumindest denken dies viele Erwerbstätige in Deutschland. Auch wenn in der Shell-Studie aus dem Jahr 2002 noch 64 % der weiblichen und 67 % der männlichen Jugendlichen den Arbeitsmarkt als zukünftiges Lebens- bzw. Aufgabenfeld eine besonderer Bedeutung beimessen, äußerte jeder Dritte Beschäftigte (33 %) in einer repräsentativen Forsa-Umfrage (im Auftrag der Techniker Krankenkasse wurden rund 2000 Erwerbstätige befragt), dass er keinen Job für ein erfülltes Leben brauche. Vor allem für westdeutsche Beschäftigte hängt ihr Glück nicht allein vom beruflichen Erfolg ab: Von ihnen können sich 35 % vorstellen, auch ohne Arbeit ein ausgefülltes Leben zu führen (in Ostdeutschland waren es nur 26 Prozent; <http://www.fr-online.de/ratgeber/karriere/studie-erfuelltes-leben-auch-ohne-job/-/1473056/4551722/-/index.html>).

3.2 Bedeutung und Relevanz von Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung

Als Ort, wo Jugendliche mit geistiger Behinderung nach der Schule arbeiten und durch Arbeit zu einem sinnerfüllten Leben geführt werden können, wird über Jahrzehnte hinweg fast ausschließlich die WfbM gesehen. Die Begründung dafür erfolgte aus heilpädagogischer Sicht allerdings differenzierter, als dies aus heutiger, durch die Leitideen wie Selbstbestimmung, Teilhabe und Inklusion geprägten Sicht zu erwarten ist.

Dies soll durch einige Aussagen und Zitate veranschaulicht werden aus dem Standardwerk »Geistigbehindertenpädagogik« von Heinz Bach (1973, 79f.). In dem Kapitel über »Erziehungseinrichtungen« ist hier über die »Beschützende Werkstatt« zu erfahren, dass diese keinen Ort »bloßer Bewahrung, Pflege oder gar Isolierung Geistigbehinderter« (79) darstellen soll, sondern vielmehr

- ein sinnerfülltes Leben ermöglichen und über eine bloße Beschäftigung und ein »sich-nützlich-machen« hinaus anleiten soll zu einer nützlichen Tätigkeit, zu produktiver Arbeit, »die ehrlicher Anerkennung und sichtbaren Lohnes wert ist« (79);
- die Jugendlichen dort auch weiter erziehen und bilden soll, z. B. im Hinblick auf eine sinnvolle »Feierabendgestaltung und zu gemüthafter Teilnahme am jeweiligen Lebenskreis«;
- anleiten soll, »im Rahmen seiner Möglichkeiten einen mehr oder minder großen Teil zu seiner wirtschaftlichen Selbsterhaltung beizutragen« (80);
- eine besondere Schutzfunktion übernehmen soll, denn: »Auf Grund ihrer seelischen, geistigen und körperlichen Situation sind sie im allgemeinen dem Konkurrenzkampf auf dem freien Arbeitsmarkt nicht gewachsen. Reguläre, normaldifferenzierte und umfängliche Arbeitsanforderungen würden sie wesentlich überfordern und ihre Leistungen auf ein Maß reduzieren, das weit unter ihren Möglichkeiten liegt, oder körperliche und seelische Krisen würden sie binnen Kurzem völlig arbeitsunfähig machen (...) Schließlich benötigt der Geistigbehinderte ein Mehr an leiblicher Fürsorge, an persönlicher Ansprache und Anleitung« (80); Dieser Schutz soll aber mit der Zeit abnehmen. »Mit zunehmender Nachreifung des Behinderten soll sie abnehmen und Arbeitsverhältnissen Platz machen, die mehr und mehr denen der freien Wirtschaft ähneln« (81).

Es wird aber auch bereits gesehen und betont, dass die Werkstatt nicht eine Einbahnstraße sein soll und muss, vielmehr den Auftrag habe, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten:

»Behinderte, die sich so entwickelt haben, daß sie mit Erfolg einen geeigneten Arbeitsplatz außerhalb der Beschützenden Werkstatt ausfüllen können, sollten dorthin vermittelt werden. Jedoch sollten Beschützende Werkstätten prinzipiell ausreichende Dauerarbeitsplätze auch für Behinderte mit geringer Leistungsfähigkeit besitzen« (81).

Zentral für Bach ist, dass neben einer »Wirtschaftlichkeit« immer auch das pädagogische Moment nicht aus dem Blickfeld rückt:

»Allerdings würde der wirtschaftliche Wert der Beschützenden Werkstätten durch Hintanstellung der pädagogischen Gesichtspunkte ins Gegenteil verkehrt werden, d. h. wenn statt der Bemühungen um ein sinnvolles, erfülltes Leben des Behinderten, um seine Weitererziehung, um seine teilweise wirtschaftliche Selbsterhaltung und um den erforderlichen Schutz zur Ermöglichung seines Optimums wirtschaftliche Aspekte einseitig vorherrschen würden. Wenn alles darauf abgestellt würde, daß sich die Beschützenden Werkstätten weitgehend selber tragen sollten, wenn Leistungssteigerung der Behinderten um jeden Preis erzwungen, eine Auslese nach den Gesichtspunkten der »Brauchbarkeit« erfolgen oder eine möglichst schnelle Überweisung an einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft forciert würden, wäre auch die wirtschaftliche Funktion der Beschützenden Werkstätten binnen kurzem in Frage gestellt« (81).

Deutlich wird in diesen Zitaten, dass zwar eine Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht grundsätzlich ausgeschlossen wird, allerdings ein Verständnis von Menschen mit geistiger Behinderung gezeichnet wird, dass doch recht stark von De-

fiziten bestimmt ist, woraus wieder eine besondere »Schutzfunktion« hergeleitet wird. Auch ist deutlich die Sorge zu spüren, dass diese Menschen ansonsten überfordert und zu stark belastet werden könnten, dass sie in ihrer Entwicklung dann Rückschritte machen und dass auch Bildungsangebote im Erwachsenenbereich verloren gehen würden.

In den folgenden Jahrzehnten ergaben sich deutliche Veränderungen und Akzentverschiebungen, wie Lindmeier (2006) betont; dazu gehörten Forderungen nach einer beruflichen Qualifizierung, z. B. zum Serienfertiger, Aus- bzw. Umgestaltung der Eingangsstufe und des Arbeitstrainingsbereichs der WfbM, die verstärkte Forderung nach Möglichkeiten der Eingliederung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt infolge einer Verbesserung der beruflichen Qualifizierung zum einen und durch mehr Öffentlichkeitsarbeit zum anderen zu Beginn der 90er Jahre.

Jacobs (2003, 37) weist auf neuere wissenschaftliche Untersuchungen und Erfahrungen aus der Praxis hin, die gezeigt haben,

»dass ein Mensch beim Vorliegen einer geistigen Behinderung dieser nicht hilflos als Opfer ausgeliefert ist, sondern auf der Basis eines individuellen Förderplans in bisher nicht vermutetem Umfang lern- und entwicklungsfähig ist«.

Man soll das Bild eines Menschen, der nur einfachste und niedrigste Tätigkeiten verrichten könne, in die Vergangenheit verbannen. Vielmehr sollten die innovativen und integrativen Projekte vermehrt verfolgt und umgesetzt werden (vgl. ebd., 374ff.).

Aufgrund dieses Umdenkens kam es ebenfalls zu Erneuerungen und Veränderungen in den WfbM. Durch die Integrationsbewegung, die im schulischen Bereich vielfach verwirklicht wurde, sei es nun auch notwendig, den Schülern nach ihrer Schulzeit eine berufliche Ausbildung oder berufliche Tätigkeit in privaten oder öffentlich-rechtlichen Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts zu ermöglichen. Eine Konsequenz daraus könnte nach Jacob sein, dass Sondereinrichtungen zur beruflichen Ausbildung in den Hintergrund treten. Es sei jedoch nur dann eine echte berufliche Integration erreicht, wenn ein gemeinsames Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderungen am gemeinsamen Gegenstand realisiert werde. Die dafür notwendigen Qualifikationen sollen durch Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation in Sondereinrichtungen wie Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken oder WfbM erworben werden. Als notwendige Voraussetzung für eine Integration in die Arbeitswelt ist zum einen die Akzeptanz der Unterschiede in der Leistungsfähigkeit zu nennen und zum anderen die unterschiedlichen Bedürfnisse bezüglich Schutz- und Fördernotwendigkeit (vgl. ebd., 374ff.).

3.3 Gesellschaftliche Entwicklungen und heilpädagogische Leitideen

In den vergangenen Jahren hat sich, wie vor allem in Kap. 4 noch deutlich werden wird, vieles verändert. Dies hängt auch zusammen mit neuen und erweiterten sozialrechtlichen Leitlinien und Rahmenbedingungen und mannigfaltigen Förderinstrumenten für Jugendliche mit Behinderungen. Arbeitsrechtliche Bestimmungen für Menschen mit Behinderung in Deutschland sind vor allem im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) und Sozialgesetzbuch III (SGB III) festgeschrieben. Auch die Bücher I und II des Sozialgesetzbuches enthalten grundlegende Regelungen zu Arbeit und Behinderung. Weiterhin finden sich im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und im Berufsbildungsgesetz (BBiG) zentrale Hinweise.

Zur Arbeit für Menschen mit Behinderungen trifft das Grundgesetz (Ausfertigungsdatum: 23.05.1949) keine unmittelbare Aussage. Allerdings finden sich Artikel, aus welchen ein Rückschluss auf die Belange behinderter Arbeitnehmer oder Arbeitssuchender gezogen werden kann. Artikel 3, Absatz 3 formuliert ein Benachteiligungsverbot. Dieses besagt, dass niemand aufgrund bestimmter Merkmale oder Eigenschaften, wie zum Beispiel einer Behinderung, Benachteiligungen erfahren darf. Artikel 12, Absatz 1 garantiert die Freiheit in der Wahl des Berufs, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte. Aus diesen zwei Artikeln lässt sich ableiten, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung das grundlegende Recht haben, in einer von ihnen gewünschten Form einer Arbeit nachzugehen. Dies schließt Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt mit ein, vorausgesetzt, dass die betroffenen Personen auch in der Lage sind, den Anforderungen dort gerecht zu werden.

Buch IX des SGB befasst sich ausschließlich mit dem Feld Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen und ist somit entscheidende Rechtsgrundlage für alle Belange im Zusammenhang mit Behinderungen. Für den Komplex ›Arbeit und Behinderung‹ sind vor allem die Paragraphen §§ 6a, 33 bis 43 und 71 bis 144 ausschlaggebend. Sie regeln Zuständigkeiten der Rehabilitationsträger, das Leistungs- und Unterstützungsangebot für Arbeitnehmer mit Behinderungen sowie Pflichten und Aufgaben der Arbeitgeber behinderter Mitarbeiter.

Allgemeine Fragen der Arbeitsförderung erörtert das SGB III. Kapitel 4, Abschnitt 7 greift explizit die Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben auf. Somit sind im SGB III die Paragraphen §§ 97 bis 115 von Bedeutung für Arbeit bei Behinderung.

Wesentliche Regelungen allgemeiner Art bezüglich Behinderung, Arbeit, Beruf und Teilhabe finden sich in den Büchern I und II des SGB. Relevant sind hier die Paragraphen §§ 3, 10, 19, 29, 33c und 64 des SGB I sowie die Paragraphen §§ 1, 8 und 28 des SGB II.

Das Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 23.03.2005 ist wesentliche rechtliche Grundlage für die Durchführung der Berufsausbildung nach regulärer Ausbil-

dungsordnung sowie nach besonderer Ausbildungsordnung für Menschen mit Behinderungen. Es erörtert allgemeine Fragen und Bestimmungen zur Berufsausbildung, Rechte und Pflichten der Auszubildenden und Ausbilder wie auch Formalien zu Kündigung, Probezeit, Prüfungen. Für Auszubildende mit Behinderungen ist mit den Paragraphen §§ 64 bis 67 eine eigene Rechtsgrundlage vorhanden, die die notwendigen spezifischen Sonderregelungen und Unterstützungsleistungen festschreibt.

Das Behindertengleichstellungsgesetz BGG (Ausfertigungsdatum: 27.04.2002) beschreibt allgemeine Zielvereinbarungen, Maßnahmen und Regelungen zur Vermeidung einer Benachteiligung von Bürgern mit Behinderung sowie zur Anbahnung und zum Ausbau gleichberechtigter Teilhabe dieser Personengruppe. Somit bildet es die Basis für sämtliche Problemstellungen, Regelungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Personenkreis »Menschen mit Behinderung«.

Eine detaillierte Darstellung all dieser Regelungen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, umfassende Informationen bieten die Vollversionen der Gesetze, die u. a. über die Internetseiten des Bundesministeriums der Justiz (<http://www.bundesrecht.juris.de> oder <http://www.gesetze-im-internet.de>) abgerufen werden können oder aber entsprechende Fachbeiträge und Kommentare, u. a. bei Frehe (2005) oder Haines (2005).

Die oben skizzierten bisherigen Entwicklungen wie auch die rechtlichen Vorgaben hängen eng zusammen mit heilpädagogischen Leitideen, die in den vergangenen Jahren die Suche nach alternativen Arbeitsformen und Arbeitsorten wesentlich beeinflusst haben. Einige dieser Ideen bzw. Leitkategorien, die in einem engen und wechselseitigen Verhältnis stehen und einander bedingen, werden in den folgenden Kapiteln im Hinblick auf ihre Relevanz für Arbeit erörtert.

3.3.1 Normalisierung und Teilhabe

Das Prinzip der Normalisierung umschreibt in Anlehnung an Bank-Mikkelsen und Nirje (1974) das Bemühen, allen Menschen, auch solchen mit geistiger Behinderung, ein so normales Leben wie möglich zu gestatten, mit Konsequenzen für soziale Dienstleistungen, auch im Behindertenbetreuungswesen. Es kann als ein universelles Prinzip für »human management« verstanden werden (Wolfensberger 1972). Nirje (1974) sieht das Normalisierungsprinzip als ein Mittel an, das Menschen mit geistiger Behinderung gestattet, Errungenschaften und Bedingungen des täglichen Lebens, so wie sie der übrigen Bevölkerung zur Verfügung stehen, weitgehend zu nutzen, unter Anwendung von Mitteln, die kulturellen Normen möglichst und weitgehend entsprechen. Im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit kann daraus die Zielstellung hergeleitet werden, so normal wie möglich örtliche Betriebe verstärkt als Lern- und Arbeitsorte zu nutzen und wohnortnahen Angeboten den Vorzug zu geben. Für Faßmann (2005) resultiert daraus u. a. ein abgestuftes Rehabilitationskonzept mit einem Vorrang von ambulanten vor halbstationären oder stationären Maßnahmen. Diese Zielrichtung findet sich u. a. wieder, wenn die berufliche Rehabilitation bzw. Integration »so normal wie

möglich« geschehen soll, nach der Maßgabe, dass betriebliche Maßnahmen Vorrang haben vor außerbetrieblichen, wohnortnahe vor wohnortfernen, Regelausbildungen in staatlich anerkannten Berufen vor spezifischen Ausbildungsgängen für behinderte Menschen und schulische berufsvorbereitende Maßnahmen vor berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen.

In der heutigen Zeit ist weniger von Normalisierung als vielmehr von Teilhabe die Rede. Gemeint ist damit »mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch, wenn ein Mensch mit Behinderungen sehr viel Hilfe braucht« (Wacker 2005, 9). Verschiedenheit darf die Rechte auf Teilhabemöglichkeiten nicht minimieren. Rechtlich ist diese Idee inzwischen fest verankert, so grundlegend im SGB I, § 10 (vgl. auch § 1, 2 und 4 SGB IX):

»Menschen, die körperlich, geistig oder seelisch behindert sind oder denen eine solche Behinderung droht, haben unabhängig von der Ursache der Behinderung zur Förderung ihrer Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe ein Recht auf Hilfe, die notwendig ist, um

1. die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern,
2. Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit oder Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder eine Verschlimmerung zu verhüten sowie den vorzeitigen Bezug von Sozialleistungen zu vermeiden oder laufende Sozialleistungen zu mindern,
3. ihnen einen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Platz im Arbeitsleben zu sichern,
4. ihre Entwicklung zu fördern und ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern sowie
5. Benachteiligungen auf Grund der Behinderung entgegenzuwirken«.

Mit Inkrafttreten des SGB IX im Juli 2001 kam der Gesetzgeber also einer lang anhaltenden Forderung nach, mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern und Benachteiligungen entgegenzuwirken. Gerade in den Bereichen Ausbildung und Beruf benötigen Menschen mit Behinderungen günstige Voraussetzungen und Teilhabemöglichkeiten, zumal sie häufig besondere Barrieren überwinden müssen. Dazu heißt es im § 33 Abs. 1 des SGB IX:

»Zur Teilhabe am Arbeitsleben werden die erforderlichen Leistungen erbracht, um die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern«.

Diese Leistungen umfassen beispielsweise Hilfen zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes und damit verbunden Leistungen zur Beratung und Vermittlung, Trainingsmaßnahmen und Mobilitätshilfen, Überbrückungsgeld und Berufsvorbereitung (vgl. Cramer 2003, 396).

Eine theoretische Verortung erfolgt vor allem in der ICF der Weltgesundheitsorganisation (DIMDI 2005), wenn hier Partizipation als Teilhabe, Einbezogensein in eine Lebenssituation, Zugang haben zu Informationsaustausch, sozialen Beziehungen, Ausbildung, Arbeit und Freizeit, also zu allen für eine Person relevanten Lebensbereichen den Begriff »Handicap« aus der ICIDH-1 ablöst (vgl. Fischer 2003b).

Der Partizipationsgedanke wird dadurch begründet, dass sich die Daseinsentfaltung einer Person stets im Kontext seiner sozialen und physikalischen Umwelt vollzieht und von dieser mitbestimmt wird. Hierzu gehören u. a. Einstellungen, Werte und Überzeugungen der Menschen in der Gesellschaft, die politischen Rahmenbedingungen und das Rechtssystem eines Landes mit seinen Vorschriften, Verfahrensweisen und Standards, die Art des Gesundheits- und Bildungswesens sowie des Wirtschafts- und Verkehrswesens und die Art der zur Verfügung stehenden Güter und Technologien. Die Daseinsentfaltung einer Person manifestiert sich in der aktiven Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung oder Integration hinsichtlich der Lebensbereiche, die für die Person wichtig sind, zu denen sie Zugang haben und in denen sie Wertschätzung und Anerkennung finden. Je nach Problemstellung kann ein Lebensbereich auch als Gesamtheit der möglichen Situationen, die für ihn spezifisch sind, aufgefasst werden.

Partizipation bedeutet, dass die betreffende Person imstande ist – gegebenenfalls mit Unterstützung der Umwelt – diese Lebenssituationen zu meistern. Beeinträchtigungen bzw. Einschränkungen der Teilhabe werden als Probleme definiert, die Menschen in Hinblick auf sein Einbezogensein in das alltägliche Leben erfahren. Sie ergeben sich als Nachteile für eine Person mit einer Schädigung oder mit Aktivitätsstörungen, die erst durch bestimmte Kontextfaktoren (d. h. umweltbedingte und persönliche Faktoren) entstehen oder erhöht werden. Eine Aufgabe der Rehabilitations- und Behindertenpolitik und von allen Trägern von Einrichtungen ist es, die Voraussetzungen für die Bewältigung von Lebenssituationen behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen zu verbessern.

Der Bereich »Arbeit und Beschäftigung« wird hier neben Bereichen wie Lernen und Wissensanwendung, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung u. a. unter »Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe)« in Kap. 8 unter »Bedeutenden Lebensbereichen« aufgegriffen und beschrieben, mit folgender Unterteilung:

- d840 Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit
- d845 Eine Arbeit erhalten, behalten und beenden
- d850 Bezahlte Tätigkeit
- d855 Unbezahlte Tätigkeit
- d859 Arbeit und Beschäftigung, anders oder nicht näher bezeichnet.

Für die hier im Vordergrund stehende Frage nach Möglichkeiten einer Teilhabe am Arbeitsleben unter erschwerten Ausgangsbedingungen ist die Erweiterung der ICF um so genannte Kontextfaktoren von großer Bedeutung, da diese die Partizipation einer Person einschränken oder gar aufheben oder aber herstellen, stützen und sichern

können. Dazu gehören z. B. die Verfügbarkeit über Produkte, Werkzeuge und andere Hilfsmittel, über persönliche Unterstützung und Assistenz, vorliegende soziale, wirtschaftliche und politische Einrichtungen oder die jeweiligen in einer Kultur vorliegenden sozialen Normen.

Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten. Sie müssen aus der Sicht der jeweiligen Person beschrieben werden, um die bzw. um deren Situation es geht. Bordsteinabsenkungen ohne grobe Pflasterung z. B. kann sich für einen Rollstuhlbenutzer als förderlicher Faktor, für eine blinde Person jedoch als Barriere erweisen.

Umweltfaktoren können förderlich wie auch hinderlich sein und sollen daher entsprechend beschrieben bzw. kodiert werden: In Bezug auf Förderfaktoren sollen Sachverhalte wie Zugänglichkeit zu Ressourcen berücksichtigt werden und Analysen stattfinden, inwieweit der Zugang davon abhängt, ob dessen Qualität gut oder schlecht ist usw. Im Fall einer Barriere könnte es wichtig sein, wie häufig ein Faktor eine Person beeinträchtigt, ob die Beeinträchtigung groß oder klein bzw. vermeidbar ist oder nicht. Es sollte auch geprüft werden, ob ein Umweltfaktor infolge seiner Anwesenheit eine Barriere darstellt (z. B. negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen) oder infolge seines Fehlens (z. B. ein nicht verfügbarer, aber benötigter Dienst). Die Kontextfaktoren werden differenziert in folgenden Bereichen bzw. Kapiteln näher umschrieben:

- Kapitel 1: Produkte und Technologien
- Kapitel 2: Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt
- Kapitel 3: Unterstützung und Beziehungen
- Kapitel 4: Einstellungen
- Kapitel 5: Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze.

Die Abhängigkeit der Teilhabe bzw. Partizipation (an Lebensbereichen) von den Umweltfaktoren kommt dadurch zum Ausdruck, dass Partizipation als Wechselwirkung zwischen Gesundheitsstatus (körperliche und geistig/seelische Verfassung, Funktions- und Strukturstatus sowie Aktivitätsstatus) einer Person einerseits und ihren Umweltfaktoren andererseits definiert wird. Zentral erscheint hier die Sichtweise, dass im Kontext einer bio-psycho-sozialen Perspektive die Möglichkeit einer Erwerbstätigkeit nicht von vornherein aufgrund einer vorliegender Schädigung und damit zusammenhängenden (noch fehlenden) Kompetenzen ausgeschlossen wird, sondern vielmehr dazu aufgefordert wird, einen Ausgleich bzw. eine Kompensation durch mögliche Unterstützung bzw. Umweltfaktoren zu leisten.

All dies findet seinen Niederschlag in politischen Verlautbarungen – im Bericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2007, 4) heißt es dazu:

»Die selbstbestimmte Teilhabe schwerbehinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsleben ist das Ziel der Politik der Bundesregierung. Denn Arbeit ist für behinderte wie für nicht behinderte Menschen ein wesentliches Element gesellschaftlicher Teilhabe. Daher setzt sich die Bundesregierung nachdrücklich für eine verstärkte berufli-

che Integration von Menschen mit Behinderungen ein, vor allem auch für eine berufliche Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Dies entspricht auch der Aussage des Koalitionsvertrages vom 11. November 2005, wonach die berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen intensiviert werden soll (...)

Mit dem neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX), dem Behindertengleichstellungsgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz haben Bundesregierung und Gesetzgeber modernes und bürgernahes Recht für behinderte Menschen geschaffen. Nicht mehr Fürsorge und Versorgung stehen im Mittelpunkt, sondern die selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsleben sowie die Beseitigung der Hindernisse, die der Chancengleichheit behinderter Menschen entgegenstehen«

Als ein erstes Fazit dazu kann formuliert werden:

- Für den hier im Blickpunkt stehenden Personenkreis erscheint wesentlich, dass Teilhabe oder deren Einschränkung und Behinderung keineswegs nur abhängig ist von den Voraussetzungen des Individuums, von dessen körperlichen Strukturen und Funktionen, sondern ebenfalls von Umwelt- bzw. Kontextfaktoren, die eine solche ermöglichen, zumindest erleichtern oder aber auch nicht zulassen können. Dies gilt ebenfalls für den Bereich der beruflichen Teilhabe.
- Wie auch bereits aus den Leitideen der Normalisierung, Integration und Inklusion hergeleitet werden kann, sollte grundsätzlich versucht werden einen Zugang zu Arbeit und beruflichen Tätigkeiten in nicht aussondernden, sozial möglichst wenig einschränkenden Situationen zu eröffnen.
- Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage, ob es dann weiterhin einer spezifischen, »besondernden« WfbM – mit ihren individuell abgestimmten Angeboten und ihrer intensiven Unterstützung – bedarf.

3.3.2 Selbstbestimmung

Die Zielstellung, ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen, wird heute als prinzipielle Selbstverständlichkeit in einer demokratischen Gesellschaft eingeschätzt. Im Rahmen eines Emanzipationsprozesses beanspruchen auch Menschen mit geistiger Behinderung (bzw. mit Lernschwierigkeiten, so der Sprachgebrauch der betroffenen Personen selbst) mehr »Regiekompetenz« in ihrem Alltag und das Recht, ihre Interessen auch gesellschaftlich selbst zu vertreten (vgl. Frühauf 1994). Selbstbestimmung ist allerdings keineswegs mit totaler Selbstständigkeit gleichzusetzen und bedeutet nicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung ohne das Wissen und ohne Hilfe von Dritten leben müssen. Es geht vielmehr darum, dass auch sie als Experten ihrer eigenen Situation voll und gleichwertig anerkannt werden und dass Erzieher eher die Rolle eines Assistenten übernehmen. Insofern hat dieses Leitziel auch zu einer veränderten Grundhaltung in der »Betreuung« von Menschen mit (geistiger) Behinderung geführt: weg von einer Verwahrung über Förderung hin zu einer »Begleitung«.

Weiterhin darf nicht davon ausgegangen werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung von vornherein sich selbst bestimmen können, auch Jugendliche nicht, wenn es um die Wahl des Arbeitsplatzes geht – dies ist vielmehr Resultat eines langen

Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozesses und bedarf möglichst früher Unterstützung im Erziehungsprozess, im Kontext einer personalen Zuwendung, indem Bemühungen selbst zu bestimmen bzw. mit zu bestimmen erstrebt, erkannt, ermöglicht und erweitert werden. Neben individuellen und zwischenmenschlichen Voraussetzungen sind dabei auch strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen zu beachten, wie Klaufuß (1999) deutlich macht.

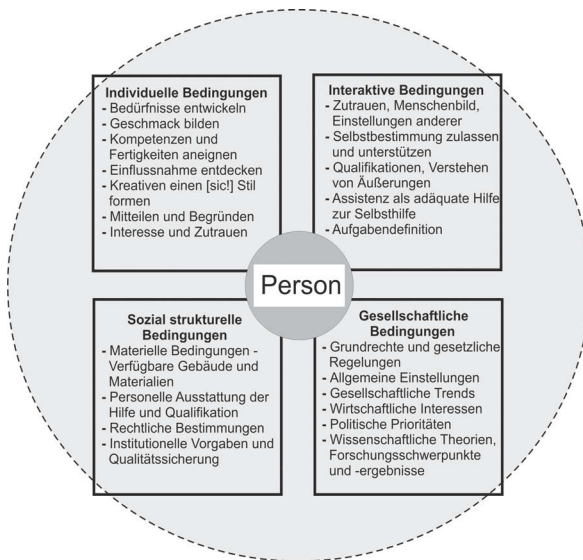


Abb. 4: Strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen des Erziehungsprozesses nach Klaufuß (1999, 88)

Aus der Zielstellung nach mehr Selbstbestimmung und Eigenständigkeit ergibt sich organisatorisch bzw. gesellschaftspolitisch die Notwendigkeit einer Unterstützung (Assistenz) und Fürsprechermentalität, was besonders im Konzept »Empowerment« deutlich wird, mit der Zielrichtung einer Selbst-Ermächtigung oder Selbst-Befähigung von Menschen in marginalen Positionen (vgl. z. B. Theunissen 1997). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe greift diesen Ansatz bereits früh auf und umschreibt »Empowerment« folgendermaßen:

»Empowerment meint alle Möglichkeiten und Hilfen, die es Menschen in einer eher machtlosen Situation ermöglichen, Kontrolle über ihr Leben zu gewinnen, indem sie eigene Stärken im Austausch mit anderen erkennen und sich gegenseitig ermutigen, ihr eigenes Leben und ihre soziale Umwelt zu gestalten« (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1994, 4).

Daraus kann und soll nicht hergeleitet werden, dass nun jeder Jugendliche aus einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, weil er dies möchte, in Umgehung der WfbM auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden muss. Der Wunsch und das Recht, über das eigene Leben zu bestimmen, wenigstens mit zu bestimmen, müssen aber bei der Gestaltung des Übergangs in das Berufsleben ernst genommen werden – und dabei braucht es professionelle Unterstützung. Hier gilt es, Unterstützungsformen wie eine persönliche Zukunfts- bzw. Berufswegeplanung anzubieten. Erfahrungen auf dem ersten Arbeitsmarkt müssen ermöglicht werden, auch im Hinblick auf potentielle Schwierigkeiten und Belastungen wie Lärm, Unfallgefahren, Zeit- und Termindruck, Überforderungen oder Stress mit Vorgesetzten und Mitarbeitern.

3.3.3 Integration und Inklusion

Das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung bewegt sich heute im Kontext einer möglichst wenig einschränkenden sozialen Umgebung in einem Spannungsfeld zwischen Exklusion bzw. Segregation, Kooperation, Integration und Inklusion. Im Kern geht es um ein Leben in Gemeinschaft von behinderten und nicht behinderten Menschen und dies wiederum beinhaltet deren Nichtaussonderung. Es geht darum, dass sie nicht weiterhin an den Rand gedrängt werden und unter sich bleiben müssen. Eine Betreuung in speziellen Einrichtungen, auch im Hinblick auf ein Arbeiten in

der WfbM, wird z. B. von Feuser (1995) gleichgesetzt mit Isolation und Trennung von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, und dies im Rahmen einer negativen lebens- und wertphilosophischen Auffassung der davon betroffenen Menschen.

Internationale Entwicklungen in der Heilpädagogik wie auch die deutsche Gesetzgebung fordern alle beteiligten Organisationen – somit auch die Rehabilitations-träger im beruflichen Sektor – auf, günstige und angemessene Voraussetzungen für eine Integration in das berufliche Leben zu schaffen. Dies bedeutet, Tätigkeiten und Arbeitsplätze möglichst nicht in separierenden, sondern in integrativen, d. h. möglichst wenig sozial einschränkenden Umge-

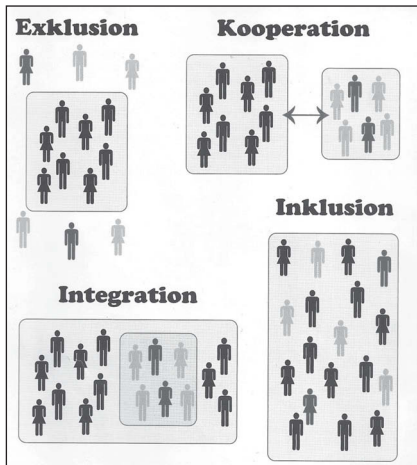


Abb. 5: Exklusion, Kooperation, Integration und Inklusion

bungen zu schaffen, wobei es dann vor allem darum gehen muss, günstige Ausgangs- als auch Arbeitsbedingungen zu schaffen, wie dies oben unter dem Aspekt Teilhabe bereits erörtert wurde. In diesem Bereich engagieren sich bereits, konzeptionell wie auch praktisch, seit vielen Jahren ganz unterschiedlichen Leistungsbringer und -träger, die später noch detailliert vorgestellt werden.

Neben dem Begriff der Integration taucht seit einigen Jahren in der heilpädagogischen Literatur immer häufiger der Begriff der »Inklusion« auf, zum Teil mit einem anderen bzw. erweiterten Verständnis. Inklusion, zunächst das Gegenteil von Exklusion (Ausschluss), bedeutet Einschluss, Einbeziehung, aus der Auffassung heraus, dass eine Gesellschaft immer aus Individuen besteht, die sich alle mehr oder weniger unterscheiden. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, muss die Gesellschaft dafür Sorge tragen, dass der Zugang aller Bürger zu Institutionen und Dienstleistungen unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Voraussetzungen ermöglicht wird. Insofern gegenwärtig verschiedene Modelle bzw. Verständnisformen von Inklusion vorliegen, ist es nicht einfach, den Unterschied zu Integration präzise zu definieren und einzugrenzen.

Auch wird derzeit eine kontroverse Diskussion geführt im Hinblick auf Unklarheiten und Widersprüche auf der theoretischen Ebene und vor allem im Hinblick auf deren Umsetzung in der Praxis; darauf kann hier aber nicht näher eingegangen werden (vgl. Kobi 2006; Lee 2010, Fischer/Lee 2010, Speck 2010; Speck 2011).

Gesellschaftspolitisch hat vor allem die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Bundesgesetzblatt 2008), die Deutschland am 3. Mai 2008 zügig ratifiziert hat, einer solchen integrativen bzw. inklusiven Beschäftigung auf dem ›regulären‹ Arbeitsmarkt weiteren Auftrieb verschafft:

»Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit (...) (§ 27, 1)«.

Nun stellt eine Ausgrenzung bzw. Exklusion vom allgemeinen Arbeitsmarkt sicherlich eine ausgeprägte Form von sozialer Ungleichheit dar. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die gegenteilige Option, dass nämlich alle Menschen ausschließlich in einer inklusiven Arbeitswelt tätig sein müssen – ohne die bisherige Alternative WfbM –, nicht ähnlich dogmatisch und gefährlich wäre. Denn ist es ein Makel, wenn eine Person infolge vorliegender Schädigungen und begrenzter Arbeits- und Handlungsmöglichkeiten eine Beschäftigung in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht bewältigen kann? Benötigen wir nicht eine Grundhaltung bzw. Bewusstsein, »dass Abhängigkeit eine Würde ist und kein Makel, für den man sich schämen muss« (Stinkes 2000, 172)? Statt einem Drang oder gar einer Pflicht integriert zu werden ist hier auf die Freiheit hinzuweisen, selbst wählen zu dürfen, wo und wie man arbeiten kann und möchte (Stichwort Selbstbestimmung).

Parallel zu der Aussage von Kobi (2006, 42) bezüglich einer schulischen Integration »Nicht: eine Schule für Alle! Sondern: Alle Schulen für Einen!« könnte diesbezüglich folgendes Prinzip formuliert werden und es wird hier wegen seiner Bedeutung auch grafisch hervorgehoben:

Wir brauchen möglichst viele, unterschiedlich strukturierte und an die Bedürfnisse der Arbeitssuchenden angepasste Beschäftigungsformen und Arbeitsplätze.

Wie bereits unter dem Punkt Teilhabe angesprochen, sind im Hinblick auf die berufliche Rehabilitation Integrationshilfen und -maßnahmen bereits seit vielen Jahren rechtlich verankert. Im Hinblick auf die Vorstellung von »Inklusion« gehen die Maßnahmen weiter, in Überwindung einer (De-)Institutionalisierung und in Richtung eines Lebens mit Unterstützung und mit einer neuen, bürgernahen Sicht auf den Menschen, wie die folgende Grafik deutlich machen soll.

Fokus	Institutionsreform	De-Institutionalisierung	Leben mit Unterstützung
Person	PatientIn	KlientIn	BürgerIn
Rahmen von Dienstleistungen	in der Institution	in Wohngruppen, Werkstätten für Behinderte, Sonderschulen und -unterricht	in üblichen Wohnungen, Betrieben, Schulen und Klassen
Alltagstheoretische Basis der Arbeit	Pflegerisches/medizinisches Modell	Entwicklungspsychologisches/verhaltenstherapeutisches Modell	Modell individueller Unterstützung
Dienstleistung	Pflege/Betreuung	Förderung	Assistenz
Planungsmodelle	Betreuungs- und Versorgungspläne	Individuelle Erziehungs-/Förder-/Qualifizierungspläne	Gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen
Kontrolle durch	(medizinische/pflegerische) Fachkraft	Interdisziplinäres Team	Betroffene selbst
Kontext von Entscheidungen	Stand von fachlicher Theorie und Praxis	Teamübereinkunft	Persönlicher Unterstützerkreis
Priorität bei	Grundbedürfnissen	Tüchtigkeit	Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion
Problemdefinition	Behinderung, Schädigung, Defizit	Abhängigkeit, Unselbstständigkeit	Umwelthindernisse für Teilhabe
Problemlösung	Behandlung, Therapie	Förderung in der am wenigsten einschränkenden Umwelt	Neugestaltung der Umwelt als inklusive Gesellschaft

Abb. 6: Entwicklungsphasen im Betreuungs-/Hilfe-/Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderungen (Hinz 2006)

Inklusion in diesem Sinne, so Hinz (2006), wäre im Bereich ›Arbeit‹ denkbar als

»willkommenheiße Kultur von Betrieben, die auf die Heterogenität ihrer MitarbeiterInnen setzen und sich – wie bereits einige große Unternehmen dies praktizieren – mit Hilfe von Diversity Management der gesellschaftlichen Heterogenität öffnen.«

Den Unterschied zu »Integration« sieht Hinz darin, dass im Verständnis von Integration eine ›Unterstützte Beschäftigung‹ (UB; Supported Employment) mit dem Ziel einer dauerhaften und bezahlten Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes sich lediglich auf eine kleine Gruppe im Grenzbereich zwischen dem allgemeinen und dem Sonderarbeitsmarkt bezieht, Inklusion dagegen im Sinne des Bürgerrechtsmodells einen alternativen Ansatz zum gestuften System der beruflichen Rehabilitation darstellt und zwar für alle Menschen, die dies wünschen und brauchen, unabhängig von Fähigkeiten und Beeinträchtigungen.

Hinsichtlich der Umsetzung ergeben sich daraus nach Hinz folgende konzeptionelle Bedingungen und Erfordernisse:

- »jenseits institutioneller Hilfeplanungen und zwar mit dem Ansatz persönlicher Zukunftsplanung,
- jenseits gestufter rehabilitativer Strukturen und zwar mit dem Ansatz unterstützter Beschäftigung,
- jenseits angebotsorientierter Strukturen und zwar mit dem Ansatz des Sozialraumbudgets, jedoch auch
- innerhalb vorhandener Machtverhältnisse und zwar mit Hilfe des Diversity Managements«.

Während allerdings inklusive Strukturen im Bildungssystem, bei allen organisatorischen Schwierigkeiten und Widerständen, von staatlicher Seite von den zuständigen für Schulen verantwortlichen Behörden »von oben« durchgesetzt werden können, dürfte eine Umsetzung im beruflichen Sektor im Hinblick auf grundlegende Innovationen und ein Umdenken bei den Betrieben ungleich schwieriger sein.

3.3.4 Wohlbefinden und Lebensqualität

Lebensqualität bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch die Lebensbedingungen in einer Gesellschaft bzw. deren Individuen und bezieht sich vor allem auf den Grad des Wohlbefindens eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen. Neben Bildung, Gesundheit, sozialem Status oder Berufschancen spielt materieller Wohlstand eine gewichtige Rolle. Lebensqualität ist heute Erkenntnis- und Forschungsgegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und wird hier unter verschiedenen Aspekten und Fragen fokussiert. Begrifflich ist Lebensqualität nicht einfach zu fassen und zu definieren. In der Lebenshilfe dient er als Zielbegriff hinsichtlich der Bemühungen um das Wohl von Menschen mit geistiger Behinderung, im Qualitätsmanagement als Bestimmungsgröße hinsichtlich sonder- und heilpädagogischer Angebotsqualität, in der Fachliteratur für Heilpädagogik wird Lebensqualität hauptsächlich als Leitidee bzw. Zielperspektive diskutiert.

Was das Verständnis angeht, können zwei grundlegende Herangehensweisen bzw. Positionen unterschieden werden, eine objektivistische und subjektivistische:

- Die so genannten Objektivisten gehen von der Grundannahme aus, Lebensqualität sei von objektiven Faktoren abhängig und könne insofern durch Analyse beobachtbarer Lebensbedingungen bestimmt werden. Dazu gehören z. B. identifizierbare Grundbedürfnisse, wie sie z. B. aus der Bedürfnishierarchie nach Maslow abgeleitet werden können. Die Person selbst wird in diesen Beurteilungsprozess nicht oder kaum einbezogen.
- Die Subjektivisten stellen dagegen subjektive Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse in den Vordergrund. Es muss letztlich die Person selbst eine Bestimmung und Bewertung ihrer Lebensqualität vornehmen. Andere Personen können von der eigenen Auffassung nur durch das Verhalten der Person oder ihre verbalen Äußerungen Kenntnis erhalten. Die subjektive Bewertung durch die eigene Person ist zentral und kann sich sowohl auf objektive Lebensbedingungen, wie auch sub-

jektive Indikatoren (z. B. Glück) beziehen. Bezug ist immer das Maß, mit dem ein vom einzelnen Individuum erwünschter Zustand an körperlichem, psychischem, sozialem und emotionalem Befinden auch wirklich erreicht wird.

Aus beiden Perspektiven resultiert dann ein Bewertungsprozess, in dem Menschen ihre objektiven Lebensumstände vor dem Hintergrund ihres individuellen Anspruchsniveaus beurteilen. Dementsprechend können abweichende Ansprüche und Erwartungen auch bei ähnlichen bzw. identischen objektiven Lebensverhältnissen zu Unterschieden im individuellen Wohlbefinden führen. Zudem können beide Aspekte, sowohl die objektive Situation als auch das darauf gerichtete subjektive Anspruchsniveau in verschiedenen Teilbereichen des Lebens ganz unterschiedlich ausgeprägt sein. Unerlässlich, neben den faktischen Lebensverhältnissen ist es daher, die subjektive Zufriedenheit mit den objektiven Bedingungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu untersuchen.

Eine solche mehrdimensionale Sicht wird u. a. von Glatzer/Zapf (1984) vertreten, wenn sie Lebensqualität als gute Lebensbedingungen beschreiben, die mit einem positiven persönlichen Wohlbefinden zusammen gehen, wobei Lebensbedingungen die beobachtbaren,

		Subjektive Wahrnehmung	
		Gut	Schlecht
Objektive Lebensbedingungen	Gut	Well-Being	Dissonanz
	Schlecht	Adaption	Deprivation

Abb. 7: Die vier Wohlfahrtstypen nach Glatzer/Zapf (1984)

»tangiblen« Lebensverhältnisse wie Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung ausmachen und Wohlbefinden die von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und das Leben im allgemeinen umreißt. Daraus lassen sich idealtypisch vier Wohlfahrtstypen ableiten. Bei den zwei konsistenten Typen wird subjektives Wohlbefinden je nach objektiven Lebensbedingungen als gut oder schlecht bewertet, bei den

zwei inkonsistenten subjektives Wohlbefinden im Gegensatz zu den objektiven Lebensbedingungen als gut oder schlecht, wie Abbildung 7 veranschaulicht.

Hinsichtlich Möglichkeiten und Formen einer Diagnostik bzw. Einschätzung von Lebensqualität als multidimensionales Konstrukt ist diese allerdings nicht direkt erfassbar, sondern kann nur in seinen Teilbereichen über Indikatoren abgebildet werden, wie Abbildung 8 deutlich macht.

QOL (2008), ein Leonardo Da Vinci Projekt, hat sich zum Ziel gesetzt, ein Instrument zur Erfassung von Lebensqualität an integrativen Arbeitsplätzen von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Dabei wird die Lebensqualität mithilfe von objektiven und subjektiven Maßen ermittelt. Objektive Daten stellen neben personenbezogenen Angaben wie Alter, Geschlecht, Bildung, Grad der Lernbeeinträchtigung bzw. andere Behinderungen und Wohnumfeld vor allem soziale Indikatoren und Fakten zum Arbeitsplatz dar, z. B. Art der Arbeit, Beginn der Arbeitstätigkeit, Beschäftigungs-

ausmaß, Lohn/Gehalt, Vertragskonditionen, Weg zur Arbeit, Teilnahme an gemeinsamen Pausen bzw. an geselligen Aktivitäten im Betrieb sowie Unterstützung durch einen Job-Coach.

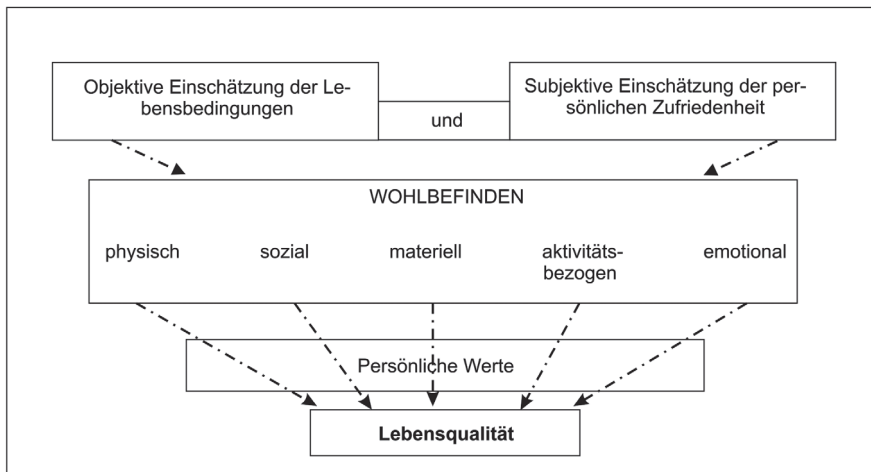


Abb. 8: Konzept Lebensqualität (Felce/Perry 1997 zit. n. Seifert 2005, 174)

Subjektive Maße werden durch ein standardisiertes Interview mit dem Arbeitnehmer erhoben, das folgende Dimensionen umfasst:

- Arbeitsbedingungen, z. B.:
 - Mögen Sie Ihre Arbeit?
 - Sind Sie mit Ihrem Gehalt/Ihrer Bezahlung zufrieden?
 - Sind Sie mit Ihrer Arbeitszeit und Ihren Pausen zufrieden?
 - u. a.
- Arbeitscharakteristika & -umfeld, z. B.:
 - Ist Ihre Arbeit interessant?
 - Fühlen Sie sich unter Ihren Kollegen wohl?
 - Mögen Sie Ihr Arbeitsumfeld?
 - u. a.
- Passgenauigkeit der Arbeit, z. B.:
 - Ist dies die Arbeit, die Sie suchen/machen möchten?
 - Können Sie alles, was Sie bei Ihrer Arbeit tun müssen?
 - u. a.
- Unterstützung am Arbeitsplatz, z. B.:
 - Helfen Ihre KollegInnen Ihnen, wenn Sie sie fragen?
 - Hat Ihr/e ArbeitsassistentIn Ihnen bei der Suche nach einer Arbeit geholfen, die Ihren Fähigkeiten und Vorstellungen entspricht?
 - Unterstützt Ihr/e ArbeitsassistentIn Sie so, wie Sie möchten?
 - u. a.

- Sozialer Kontakt und Integration, z. B.:
 - Haben Sie eine gute Beziehung zu Ihren KollegInnen?
 - Haben Sie Freunde/Freundinnen am Arbeitsplatz?
 - Nehmen Sie bei der Arbeit an sozialen Aktivitäten teil, z. B. an Geburtstagsfeiern?
 - u. a.
- Eigene Rolle bei der Arbeit, z. B.:
 - Glauben Sie, dass man Ihnen Ihre Arbeit zutraut?
 - Sehen Sie sich als wertvollen Mitarbeiter?
 - Fühlen Sie sich für Ihre Aufgaben verantwortlich?
 - u. a.
- Leistung bei der Arbeit, z. B.:
 - Erledigen Sie Ihre Aufgaben stets pünktlich?
 - Machen Sie Ihre Arbeit gut?
 - u. a.

Nun stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die betroffenen Menschen um ihre Situation wissen, Vor- und Nachteile von Beschäftigungsmöglichkeiten und Arbeitsorten vorab abschätzen können. Reicht es aus, das ein und andere Praktikum zu absolvieren und dann abschätzen zu können, ob sie sich dort wohlfühlen werden, soziale Akzeptanz und Anerkennung finden? Dies soll kurz durch einen Interviewausschnitt (entnommen aus einer Masterarbeit) mit einem 22-jährigen Mann, veranschaulicht werden, der als Küchenhilfe in einem Altenheim tätig ist und vor allem die Aufgaben hat, in einer bestimmten Zeit Geschirrwagen abzuräumen und das Geschirr zu spülen.

*»I: Und gibt es auch einen Kollegen oder eine Kollegin, die sich besonders um dich kümmert?
B: Nee.*

I: In deinen Pausen. Wo sitzt du denn da, mit wem unterhältst du dich?

B: Da bin ich alleine. Mach ich den Radio an.

I: Haben die anderen zu der Zeit keine Pause?

B: Nee, die haben da schon um acht Pause bis um halb neun.

I: Und wie gehen die Kollegen mit dir um?

B: Jo, passt schon, geht schon.

I: Sind sie freundlich zu dir?

B: Ab und zu mal.

I: Also, was du mir vorhin geschildert hast?

B: Ja.

I: Fühlst du dich von deinen Kollegen ernst genommen?

B: Ich glaub ja« (Knirlberger 2005).

Hier wird zumindest deutlich, dass das Verhältnis zu seinen Kollegen gespalten ist und die Gefahr einer sozialen Vereinzelung nicht auszuschließen ist. Auch wenn die Kollegen auf den Befragten hier und da zukommen, er auch auf diese zugeht und wenn er sich zum Küchenchef und zur Beiköchin wenden kann: In seiner Pause ist der Befragte alleine und hört Radio – seine Kollegen haben schon früher Pause. Es fehlt eine Person

unter den Kollegen, die sich besonders um den Befragten kümmert, die Probleme auffängt, die vermittelt und insofern auch präventiv wirken kann.

Dieses Beispiel gibt die Situation bzw. subjektive Einschätzung einer einzelnen befragten Person wieder und darf keineswegs verallgemeinert werden, macht aber deutlich, wie wichtig eine professionelle Vorbereitung wie auch die Begleitung und Beratung über die Vermittlung hinaus ist.

Im Hinblick auf wissenschaftlich ausgerichtete Befragungen bzw. Untersuchungen liegen im Rahmen von sog. Verleibs- bzw. Verlaufsstudien einige Ergebnisse zur Lebens- und Arbeitssituation sowie zu den beruflichen Verläufen (vgl. Doose 2007a, 214f.) von in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes vermittelten Personen vor, die sich allerdings vorrangig auf eine erfolgreiche Vermittlung aus der WfbM beziehen. Aus der Studie und dem Bericht von Doose (2006) »Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt« ist bezüglich der »Lebens- und Arbeitszufriedenheit der Vermittelten« folgende Einschätzung zu entnehmen (wobei sich die befragte Bezugsgruppe allerdings nicht ausschließlich aus Menschen mit geistiger Behinderung, sondern vielmehr aus solchen mit »Lernbeeinträchtigungen« zusammensetzte):

»Die allgemeine Lebenszufriedenheit wird sehr stark von der derzeitigen Arbeitssituation bestimmt. Über zwei Drittel der vermittelten ArbeitnehmerInnen mit Behinderung, die sich noch in einem Arbeitsverhältnis befinden, sind mit der gesamten Lebenssituation eindeutig zufrieden. Besonders hoch ist der Anteil der eindeutig Zufriedenen in den Bereichen Arbeit, Wohnen und Freizeit, mit ihren Finanzen und Partnerschaft sind sie dagegen deutlich weniger zufrieden. Bei den derzeit WfbM-Beschäftigten sind noch knapp 60 % eindeutig zufrieden mit ihrer derzeitigen Lebenssituation, 44 % der EU-RentnerInnen, aber keiner der Erwerbslosen. Ein Wunsch nach einer Partnerschaft war bei vielen vermittelten ArbeitnehmerInnen unabhängig von der derzeitigen Arbeitssituation zu erkennen« (ebd.).

3.4 Möglichkeiten der beruflichen Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung

In der Vergangenheit war, mit wenigen Ausnahmen, eine berufliche Vorbereitung der Schüler vor allem auf eine Beschäftigung in der WfbM ausgerichtet und stellte quasi einen »Automatismus« dar, wurde im Sinne einer tradierten Gewohnheit weiter nicht hinterfragt, auch wenn es bereits Mitte der siebziger Jahre vereinzelt Überlegungen gab, einfache Beschäftigungsmöglichkeiten und Berufsbilder für Menschen mit geistiger Behinderung auch für den allgemeinen Arbeitsmarkt zu konzipieren: Nach dem Modell einer Ausbildung zum Serienfertiger sollte z. B. die Qualifikation darin bestehen, bestimmte serielle Tätigkeiten in einem oder mehreren Tätigkeitsfeldern ausüben zu können.

Menschen mit geistiger Behinderung sind auch heute noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgegrenzt, und sie sind weiterhin überwiegend in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) beschäftigt, auch wenn der Weg dorthin zunehmend als ›Einbahnstraße‹ eingeschätzt wird. Bezüglich des Arbeitsortes gibt der Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe eine Quote von weit über 90 % Werkstattbeschäftigten unter allen Arbeitnehmern mit geistiger Behinderung an (vgl. Deutscher Bundestag 2004, 72). Laut Straßmeier (2002, 274) gingen in Bayern vor 10 Jahren 96 % der Schulabgänger von Schulen für Geistigbehinderte in die WfbM – und die übrigen 4 % gelangten in Förderstätten oder auf den alternativen Arbeitsmarkt. Eine Befragung des bayerischen StMUK nach unmittelbaren Zugängen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nach der Werkstufe ergab, dass lediglich 14 von mehr als 1000 Schulabgängern im Schuljahr 2004/2005 dort eine Anstellung fanden. 737, also ca. 70 % nahmen eine Beschäftigung in einer WfbM auf (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006). So wird zu Recht in einer Magisterarbeit von Laufer (2009) gefragt: »Bedeutet die Werkstatt für Menschen mit Behinderung ein Leben in Perspektivlosigkeit?«

Im Zusammenhang mit den oben erörterten gesellschaftlichen Entwicklungen und im Kontext aktueller heilpädagogischer Leitideen stellt sich daher heute die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf (1. Schwelle) oder von der Ausbildung in den Beruf (2. Schwelle) als eine der zentralen Herausforderungen im heil- und sonderpädagogischen Handlungsfeld dar. Fragen nach dem »Was kommt nach der Schule/der Ausbildung?« tauchen sowohl bei Schülern, Eltern, Lehrkräften und anderen professionellen Fachkräften vermehrt auf, ausgehend von der Entwicklung, dass sich Heilpädagogik als Profession heute mehr denn je als lebensspannenbezogene Fachdisziplin versteht. Mit dieser Thematik beschäftigen sich mittlerweile konzeptionell wie auch in der Praxis eine Reihe von Leistungserbringern. Dazu gibt es inzwischen auch eine Reihe von Projekten mit unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen im Kontext von begleitenden Hilfen wie ›Unterstützter Beschäftigung‹, Arbeitsassistentz oder Job-Coaching, zum Teil auch mit Ergebnissen, die unter einer wissenschaftlichen Begleitung und in Orientierung an methodischen Standards erzielt wurden. Auch in den WfbM ist derzeit ein Umbruch zu verzeichnen.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick vermittelt werden über gegenwärtige Optionen einer beruflichen Tätigkeit, auf die vor allem auch die Berufsschulstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ihre Arbeit hin ausrichten muss. Auf die Form der Einzelintegration wird später eingegangen.

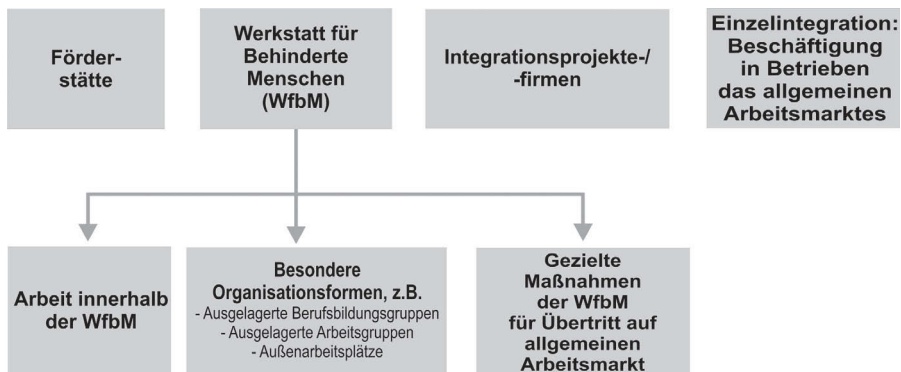


Abb. 9: Möglichkeiten beruflicher Teilhabe für Menschen mit (geistiger) Behinderung

Werkstatt für behinderte Menschen

Es darf nicht übersehen werden, dass sich auch hier in den vergangenen Jahren ein Wandel vollzogen hat, sowohl was die Ziele der WfbM angeht, aber auch im Hinblick auf ein breites bzw. breiteres Sortiment an Arbeitsplätzen mit einer zunehmenden integrativen Ausrichtung (Anders/Grützfeld 1982; Markowetz 2002; Bieker 2005b; Hirsch 2009).

Diese versteht sich heute als überbetriebliche Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben und bietet Personen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, eine angemessene berufliche Bildung, einen Arbeitsplatz oder Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit, auf der Grundlage des SGB IX (§ 136) und der Werkstättenverordnung (WVO).

Dabei gilt zu bedenken, dass diese Einrichtung, zumindest historisch betrachtet, als ›Sonderinstitution‹ gerade für Menschen mit Behinderung eine unverzichtbare Möglichkeit bot – und für einen Teil von schwerbehinderten Menschen weiterhin bietet – beruflich tätig zu sein. Darüber hinaus aber fungiert sie auch als Ort der Aus- und Erwachsenenbildung wie auch der Freizeitgestaltung.

Dabei unterliegt sie seit Langem einem Zielkonflikt. Zum einen besitzt sie den Auftrag zur individuellen Förderung der einzelnen Menschen mit Behinderung, zum anderen ist sie eine Einrichtung, an die die Forderung gestellt wird, wirtschaftliche Arbeitsergebnisse zu erzielen. Daher werden viele Werkstätten mit dem Vorwurf konfrontiert, die Arbeitsbedingungen nur wirtschaftlichen Interessen zu unterwerfen und dabei die Bedürfnisse der Mitarbeiter außer Acht zu lassen. Viele Werkstätten müssen notgedrungen einseitige, anforderungsarme Arbeiten mit sich immer wiederholenden Arbeitsschritten als Industrienaufträge annehmen, um die Wirtschaftlichkeit ihrer Werkstatt zu sichern. Diese Art von Aufträgen ist aber nicht dazu geeignet, die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Werkstattbeschäftigten zu fördern und weiterzuentwickeln (vgl. Trost 1999, 152). Werden die WfbM-Beschäftigten beruflich qualifiziert

und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, entsteht die Möglichkeit, anspruchsvollere Aufträge anzunehmen, die wiederum Möglichkeiten zu weiteren Qualifizierung und Weiterbildung mit sich bringen. So können bessere wirtschaftliche Ergebnisse erzielt werden. Können einige Beschäftigte auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln, muss dies als Chance und nicht nur als Belastung angesehen werden. Nun können andere Beschäftigte deren Plätze einnehmen, indem sie ihre bisher nicht genutzten Potenziale anregen und sich mithilfe des Personals für komplexere Tätigkeiten weiterbilden. Dieser Zielkonflikt bei der Organisation der Arbeit in der WfbM ist nicht lösbar, aber es muss zumindest ein konstruktiver und bewusster Umgang geschaffen werden, bei dem ein konstruktives Zusammenwirken von Pädagogik und wirtschaftlicher Produktion stattfindet (vgl. Spiess 2004, 70f.).

Inzwischen versuchen die Werkstätten auch zunehmend, ihrem Auftrag im Berufsbildungsbereich nachzukommen, was z. B. deutlich zum Ausdruck kommt in dem Projekt »Aktionbildung« (2004; 2009), einer Initiative zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderungen im Berufsbildungsbereich der Werkstätten.

Zu einer solchen Entwicklung tragen auch die Erwartungen und Forderungen von einflussreichen Behindertenverbänden bei, z. B. die Empfehlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe 2008 »Zur Weiterentwicklung der Teilhabe am Arbeitsleben und des Rechts der Werkstätten für behinderte Menschen«. Hier heißt es:

»Die Förderung der Eingliederung geeigneter Personen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist wichtiger Bestandteil des gesetzlichen Auftrags der Werkstätten (vgl. § 136 Abs. 1, Satz 3 SGB IX). Die Lebenshilfe begrüßt die politische Zielsetzung, Menschen mit Behinderung mehr als bisher die Möglichkeit einzuräumen, außerhalb von Werkstätten für behinderte Menschen ihren Lebensunterhalt auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erarbeiten zu können«.

Dennoch ist im bundesweiten Trend eine steigende Nachfrage nach einem »beschützenden« Werkstattarbeitsplatz zu konstatieren. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat hierzu im Jahr 2006 die Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH Berlin mit einer Studie beauftragt, welche die Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen untersuchen und Ursachen für den anhaltenden Anstieg ergründen sollte. Im Abschlussbericht spricht das Forschungsinstitut immerhin von einer Stabilisierung der Aufnahmezahlen (Detmar u. a. 2008). Es liegt auf der Hand, dass die sozialpolitische Frage einer nachhaltigen Finanzierung der Werkstattleistungen für behinderte Menschen einen ungeheuren Druck auf die Institution WfbM mit sich bringt (Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe 2007). Unter anderem als Folge der steigenden Zugangszahlen hat im März 2008 die Bundesagentur für Arbeit als neues Produkt die »Diagnose der Arbeitsmarktfähigkeit besonders betroffener Menschen (DIA-AM)« ausgeschrieben. Als Zielgruppe wurden »lernbehinderte Menschen im Grenzbereich zur geistigen Behinderung, geistig behinderte Menschen im Grenzbereich zur Lernbehinderung [und]

Menschen mit nachhaltigen psychischen Störungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten (nicht im Akutstadium)« genannt. Für die Durchführung dieser Eignungsanalyse und die nachfolgende betriebliche Erprobung für die genannte Personengruppe können sich Bildungsträger bewerben. Damit liegt in der Konzeption des neuen Produktes der Agentur dieses Eingangsverfahren für die beschriebene Zielgruppe nicht mehr in den Händen der WfbM (Bundesagentur für Arbeit 2008, 3).

In Analogie hierzu veröffentlichte im Juni 2010 die Bundesagentur für Arbeit das Fachkonzept für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in der WfbM. Hierin finden sich neben Forderungen nach einer sehr breit diversifizierenden Qualifikationskonzeption mit prozessbegleitender Diagnostik auch Innovationen wie die verpflichtende Durchführung von Betriebspraktika sowie die Ausrichtung auf besonders geregelte Berufe nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder § 42m Handwerksordnung (HwO).

Neben der Vorbereitung auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt wurden in vielen WfbM's in den vergangenen Jahren zahlreiche weitere Arbeitsorte mit einer stärkeren integrativen Ausrichtung geschaffen. Laut Wenzel (2011, 127) eröffnen sich dabei für Menschen, die nicht auf dem direkten Weg in den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden können, die aber auch nicht auf den klassischen Arbeitsplätzen innerhalb der Werkstätten tätig sein möchten, folgende Optionen für mehr Teilhabe am Arbeitsleben:

- »So genannte *Außenarbeitsgruppen* der Werkstätten werden von mindestens einer Fachkraft voll betreut. Sie erfüllen ihre Tätigkeiten außerhalb der Werkstatträumlichkeiten oder in Betrieben.
- Auf ausgelagerten *Einzelarbeitsplätzen* in Betrieben sind die Mitarbeiter in den Ablauf des Betriebes integriert und arbeiten mit mehr oder weniger intensiver Begleitung durch die Werkstatt (...).
- Es gibt die unterschiedlichsten *Übergangsprojekte* mit dem Ziel der Vermittlung in den allgemeinen Arbeitsmarkt, einschließlich des Abschlusses eines Arbeitsvertrages. Diese Übergangsprojekte sind in der bundesdeutschen Werkstättenlandschaft mit ganz unterschiedlichen Konzepten, Organisations- und Finanzierungsformen verbreitet. Das Spektrum reicht von den Fachkräften zur beruflichen Integration innerhalb der Werkstätten über die Beauftragung externer Integrationsfachdienste und weiteren Zwischenlösungen in einzelnen Bundesländern.
- *Integrationsprojekte* sind rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Unternehmen »zur Beschäftigung schwer behinderter Menschen, deren Teilnahme an einer sonstigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufgrund von Art und Schwere der Behinderung oder wegen sonstiger Umstände voraussichtlich trotz Ausschöpfen aller Fördermöglichkeiten und des Einsatzes des IFD auf besondere Schwierigkeiten stößt« (§ 132 SGB IX)«.

Im Zusammenhang mit diesen Erweiterungen bzw. Auslagerungen ist auf die Entstehung »virtueller« Werkstätten hinzuweisen; diese verstehen sich als Dienstleister ohne

eigene Produktionsstätten, aber mit einem integrativen Beratungs- und Vermittlungsauftrag (vgl. Rieß 2011).

Ausgelagerte Gruppen und Außenarbeitsplätze

Viele Werkstätten haben sich in den vergangenen Jahren auf den Weg gemacht, ihren Beschäftigten alternative Arbeitsmöglichkeiten außerhalb des klassischen Werkstattrahmens anzubieten, wo vor allem leistungsstarke Mitarbeiter ausgelagerte Auftragsarbeiten für Betriebe erledigen, aber zunächst Beschäftigte der WfbM bleiben (vgl. Wenzel 2011; Eichner 2011). Solche Arbeiten betreffen vor allem Bereiche wie Gartenarbeiten, Landschaftspflege und Landwirtschaft, sonstige Dienstleistungen oder Produktionsarbeiten. Geeignet sind besonders Betriebe, die bereits Aufträge an eine WfbM vergeben haben (wie öffentlicher Dienst, Träger sozialer Einrichtungen, Altenpflege, Krankenhäuser, Pflege- und Behinderteneinrichtungen). Als mögliche Vorteile sind ein breiteres Aufgabenspektrum, die soziale Integration im Betrieb und die Verbesserung der Vermittlungschancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt anzuführen.

Dabei werden auch ganze Abteilungen, z. B. in eine Gärtnerei oder in einen Industriebetrieb, ausgelagert. Aufträge des Betriebs an die WfbM werden dann in dessen eigenen Räumen ausgeführt.

Schließlich existiert eine weitere Möglichkeit, nämlich die der Einzelbeschäftigungsplätze in der WfbM mit regulärem Beschäftigungsverhältnis, z. B. in der Telefonzentrale, im Bereich Hauswirtschaft, Hausmeisterhilfe oder einfache Tätigkeiten in der Verwaltung.

Abgesehen von einer beruflichen Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt erscheint dies eine notwendige Entwicklung, auch im Hinblick auf die verbleibenden Schüler, die nicht oder nur schwer auf den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren sind.

»Je größer allerdings zukünftig das Angebot an Außenarbeitsgruppen oder Außenarbeitsplätzen eines Werkstatträgers in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes ist, umso höher wird zukünftig die Attraktivität einer Werkstatt sein. Werkstätten werden für diese zukünftigen Anforderungen umso besser aufgestellt sein, je mehr sie in dem Zwischenbereich zwischen den klassischen Werkstattarbeitsplätzen und dem freien Arbeitsmarkt attraktive Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote machen. Dies ist in einem Firmenverbund mit einer Integrationsfirma, mit einer engen Kooperation mit Berufsschulen oder Berufsbildungswerken und mit den Integrationsfachdiensten wesentlich einfacher zu realisieren, als mit dem WfbM-Modell vergangener Jahrzehnte« (Wenzel 2011, 140).

Integrationsprojekte und -firmen

Integrationsprojekte bzw. -firmen (die beiden Bezeichnungen werden hier synonym verwendet; vgl. Tischer 2002; Schwendy/Senner 2005; Senner 2007) sind rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Integrationsunternehmen, unternehmensinterne Integrationsbetriebe oder Integrationsabteilungen zur Beschäftigung besonders betroffener schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie stellen heute

Unternehmen dar, die eine hohe Beschäftigungszahl von schwerbehinderten Menschen aufweisen, mit mindestens 25 % und aufgrund der Wettbewerbsfähigkeit maximal 50 %. Es handelt sich hierbei oft um wirtschaftlich und rechtlich selbstständige Unternehmen, aber auch unternehmensinterne Abteilungen (Integrationsabteilungen) sind darunter vertreten. Obwohl schwerbehinderte Menschen die Dienste von Integrationsfachdiensten wahrnehmen und auch andere Fördermöglichkeiten nutzen können, reichen diese oftmals nicht aus, um eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auszuüben (vgl. § 132 SGB IX). Insofern sind solche Projekte erforderlich und wichtig, denn sie stellen eine überbrückende Funktion zwischen den Werkstätten für behinderte Menschen und dem allgemeinen Arbeitsmarkt dar. Es wird eine Zielgruppe angesprochen, deren persönliches Leistungsniveau im Vergleich zu den Werkstattbeschäftigten überdurchschnittlich hoch ist, deren Möglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten jedoch gering sind.

Laut dem Gesetzgeber gehören zu den Zielgruppen Menschen mit einer seelischen oder geistigen Behinderung, die eine arbeitsbegleitende Betreuung benötigen sowie Menschen, die aus der WfbM kommen und für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet werden sollen.

Zu den gesetzlich festgeschriebenen Aufgaben zählen neben der Beschäftigung und einer adäquaten Bezahlung auch arbeitsbegleitende Betreuung und Maßnahmen zur beruflichen Vorbereitung und Bildung (vgl. § 133 SGB IX). Alle Aufgaben zu erfüllen stellt für Integrationsprojekte eine Überlastung dar. Jedes Projekt muss seinen Schwerpunkt selbst bestimmen und sich entsprechend für eine der insgesamt drei Varianten, eigenständige Betriebe, unternehmensinterne Betriebe oder Abteilungen, entscheiden. In diesem Zusammenhang müssen der regionale Bedarf und die betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten mitberücksichtigt werden. In der Praxis verfolgen Integrationsprojekte einen ambitionierten Anspruch. So müssen sie sich einerseits als Unternehmen wirtschaftlich behaupten und andererseits Menschen mit Behinderung reale berufliche Chancen ermöglichen.

Seit der Gründung von Integrationsbetrieben ist eine stetige Zunahme zu verzeichnen (vgl. die Berichte und Angabe der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter; www.integrationsaemter.de). Sie bieten eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsmöglichkeiten, wobei es sich hierbei nicht um behinderungsspezifische Tätigkeiten handelt. Die meisten der Beschäftigten sind im Industrie- und Dienstleistungsgewerbe tätig, wohingegen im personenbezogenen Dienstleistungsbereich die wenigsten Mitarbeiter zu finden sind. Die BAG versucht mittlerweile zusammen mit den Integrationsämtern und dem Bundesministerium für Gesundheit und Soziales Ideen für eine verbesserte Finanzstruktur zu entwickeln. Dabei wurden Risikofonds und die Bereitstellung zinsgünstiger Kredite bereits in Erwägung gezogen. Wie bisherige Untersuchungen der letzten Jahre zeigten, können Integrationsunternehmen nach circa drei Jahren ihrer Gründung 70 % des Rohertrags (Differenz zwischen den betrieblichen Aufwendungen und den Einnah-

men) nicht durch Vereinnahmung der finanziellen Zuwendungen, sondern durch Eigenleistung erwirtschaften (vgl. Schwendy/Senner 2005, 310).

Exemplarisch für die Vielzahl und Vielfalt von Integrationsprojekten in Deutschland sollen zwei bekannte kurz benannt werden, nämlich

1. Das Hamburger Stadthaushotel (vgl. http://www.stadthaushotel.com/Hotel/idee_weg.php) und
2. Die CAP-Supermärkte (vgl. Keller/Bender 2006, 254; <http://www.cap-markt.de>).

3.5 Fazit

Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage nach der Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Erwerbsarbeit für Menschen mit geistiger Behinderung und der Herausbildung von Identität, kann davon ausgegangen werden, dass Arbeit als eine zentrale soziale Situation in der modernen Gesellschaft gewertet werden muss, die über Chancen und Möglichkeiten im persönlichen Leben (mit)entscheidet und Möglichkeiten zur Identitätsentfaltung bereitstellt. Kistner (2005, 8) beschreibt dies folgendermaßen:

»Jenseits der Tatsache, dass wir unseren Lebensunterhalt durch sie erwerben müssen, stellt Arbeit ein Kulturgut dar, das in der Identitätsbildung des Menschen und seinem Verhältnis zur Welt eine wichtige Rolle spielt. Für ein gelingendes Leben ist es mitentscheidend, welche Entwicklungsprozesse ein Mensch im Verhältnis zu seinen Aufgaben durchläuft: welche Ausbildung ihm ermöglicht wird, welche Arbeitsmöglichkeiten ihm geboten werden, welche Herausforderungen ihn erwarten, welche sozialen Erfahrungen er durchläuft und welche biographischen Reifungsprozesse daraus für ihn erwachsen«.

Ob ein Mensch, ob mit oder ohne geistige Behinderung, diesen Lebensbereich letztlich als sozialen Ort für seine Persönlichkeitsentwicklung nutzen kann, ist zum einen davon abhängig, inwieweit ihm überhaupt ein Zugang zu Arbeitsprozessen eröffnet wird, zum anderen davon, inwiefern er über die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zur Identitätsdarstellung und -entwicklung verfügt und welche Unterstützung ihm zukommt.

Eine solche positive, also gelingende Persönlichkeitsentwicklung erfolgt allerdings nicht zwangsläufig durch Arbeit und eine Beschäftigung »an sich«, sondern hängt vielmehr ab von den sozialen Bedingungen, welche sich in der jeweiligen Arbeitssituation manifestieren, wie auch von den spezifischen Kompetenzen der Person, auf die sie im Rahmen der arbeitsbezogenen Interaktionsprozesse zurückgreifen kann. Es gibt, wie das vorhergehende Kapitel gezeigt hat, unterschiedlich erlebte Qualitäten von Arbeit unter wiederum unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, mit negativen Konsequenzen für all diejenigen, die unter ungünstigen bzw. »prekären« Verhältnissen tätig sein müssen und dies trifft auch vermehrt für ungelernte, wenig(er) gut ausgebildete Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen (ohne Ausbildungsabschluss) zu. Im Hinblick auf die Gefahren einer Idealisierung von Erwerbsarbeit räumt Bieker (2005a, 19)

ein, dass diese in Folge schlechter Arbeitsbedingungen mit erheblichen Zumutungen verbunden und im Ergebnis ebenso belastend sein kann wie Erwerbslosigkeit.

Aus diesen Unwägbarkeiten und Risiken heraus kann und darf allerdings nicht abgeleitet werden, dass Menschen mit Behinderungen und sozialen Benachteiligungen auf die Teilhabe am Arbeitsleben gänzlich verzichten sollen. Vielmehr ist die logische Konsequenz, Arbeitsplätze und -bedingungen anders, nämlich menschengerecht zu gestalten. Grundlage für solche Überlegungen können von den Disziplinen Arbeitsphysiologie, -psychologie und Ergonomie erarbeitete Maßstäbe für eine menschenwürdige Gestaltung von Arbeit dienen. In Orientierung an Luczak nennt Scheibner folgende Maßstäbe für eine Beschäftigung in der WfbM:

Nr.	Allgemeine Maßstäbe (nach Luczak)	Maßstäbe für die neue Werkstattarbeit
1	Arbeit darf nicht zu körperlichen, geistigen oder psychischen Störungen (Gesundheitsstörungen) führen.	Werkstattarbeit muss die körperliche, geistige und psychische Konstitution stabilisieren und aufbauen, die persönliche Kondition stärken und erhöhen.
2	Arbeit muss zumutbar, leistbar, beeinträchtigungsfrei und zufriedenstellend sein.	Werkstattarbeit muss lern- und entwicklungsfördernd sein, Arbeitsfreude und Arbeitszufriedenheit stimulieren.
3	Arbeit muss ausführbar sein.	Werkstattarbeit muss körperliche, geistige und psychische Besonderheiten berücksichtigen, sie ggf. ausgleichen oder ihnen abhelfen. Ihre Arbeitsabläufe müssen sich an der individuellen Ausführbarkeit messen lassen.
4	Arbeit muss die Zufriedenheit der Arbeitenden und ihre Persönlichkeit fördern.	Werkstattarbeit muss zu nachvollziehbaren Erfolgen bei der Persönlichkeitsentwicklung führen und sich an den Entwicklungsfortschritten messen lassen. Sie muss die Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitentscheidung über Arbeitsabläufe und -ziele fördern. Sie muss die Identifikation der Beschäftigten mit dem Arbeitsvorgang und dem Arbeitsergebnis zulassen.
5	Arbeit muss soziologisch, ökonomisch und pädagogisch sozialverträglich sein.	Werkstattarbeit muss die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und Gelegenheiten zur Selbstorganisation schaffen. Sie muss über Erlebnis-, Erfahrungs- und Lernpotential verfügen.
6		Werkstattarbeit muss als persönliche Leistung, individueller Erfolg und zugleich als Gemeinschaftsleistung erkennbar und erlebbar sein.

Abb. 10: Menschenwürdige Arbeit: Maßstäbe für die neue Arbeit in Werkstätten (Scheibner 2010c, 198f.)

Und diese Überlegungen bedürfen nun einer Übertragung auf Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt: Denn es gilt für jeden einzelnen Fall bzw. betroffenen Menschen zu prüfen, was gewonnen wäre, wenn zwar eine Beschäftigung in einer WfbM vermieden würde, die Tätigkeit außerhalb derselben, in einem Betrieb,

ungünstigere Arbeitsbedingungen mit mehr gesundheitlichen Belastungen mit sich bringen würde.

Auch den oben aufgezeigten und erörterten Leitideen bzw. -kategorien kommt, wie in Kap. 3.3 deutlich wurde, eine zentrale Orientierungsfunktion zu, wobei noch offen erscheint, ob es übergeordnete Ideen gibt wie z. B. die der Lebensqualität, die dann auch als Korrektiv für andere Zieldimensionen dienen können, wenn sich z. B. im Kontext einer integrativen bzw. inklusiven Ausrichtung Nachteile z. B. im Hinblick auf eine soziale Isolierung ergeben und dann subjektives Wohlbefinden bzw. Lebensqualität erheblich einschränken würden.

Daraus ergibt sich für die Frage nach bedürfnis- und bedarfsorientierten Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung und bezüglich der Beurteilung von Arbeitsformen für diese, dass nicht von außen, von fachlicher Seite darüber Aussagen zu treffen sind, was »gute« oder »schlechte«, legitime oder nicht legitime Arbeitsformen darstellen.

Vielmehr können, sollten und müssen immer auch die betroffenen Menschen selbst (mit) entscheiden können und dürfen, wo und wie sie beruflich tätig sein können und in welcher Organisationseinheit ihnen dies möglich erscheint.

Es bleibt festzuhalten: Auch wenn für manche Menschen gewisse Arbeiten unter ungünstigen Beschäftigungsverhältnissen nicht immer Sinn machen, belasten und auch zu körperlichen und psychischen Beschwerden führen können: Im Bewusstsein von Schülern ist durch ihre Sozialisation verankert, dass Arbeit wichtig ist, dass man einen und seinen Arbeitsbeitrag leisten muss bzw. soll. Schulen sind daher verpflichtet, ihre Schüler auf das Leben vorzubereiten und dies beinhaltet Perspektiven für Erwerbsarbeit offen zu halten.

Der Vorwurf, dass die WfbM heute eine Einbahnstraße sei und ihren Beschäftigten überwiegend einfach strukturierte, monotone Tätigkeiten anbiete ist so nicht mehr haltbar – vielmehr müssen diese Einrichtungen sich verändern und tun dies auch (vgl. Hinderberger 2010; Wenzel 2011). Es findet zunehmend eine Auslagerung von Arbeitsplätzen oder eine Anstellung in Integrationsbetrieben, mit einem Arbeitsumfeld, dass dann zumindest geringere soziale Einschränkungen aufweist als die Beschäftigung innerhalb der WfbM.

Dem stehen auf der anderen Seite vielfach immer noch die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt und die Einstellung der Gesellschaft entgegen. Vielfach ist die Eingliederung in die Gesellschaft weder erwünscht noch gefordert. Solange Arbeit und Wirtschaft in einem Gesellschaftssystem nur nach Leistung und Steigerung des Kapitals ausgerichtet sind, werden Menschen mit »Arbeitskraft minderer Güte« (Jantzen 1976) nicht die Aufnahme erfahren, die zu fordern wäre. Wie viele Hindernisse oftmals zu überwinden sind, verdeutlicht ein Beispiel aus dem Wfb Handbuch 2000:

»Ein Werkstattbeschäftigter möchte in seiner Freizeit in der Gastronomie seines Sportvereins helfen und beantragt deshalb eine Reduzierung seiner Arbeitszeit (Arbeitsbefreiung

am Freitag und Montag). Da er darüber keine Einigung mit der Werkstatt erzielen kann, wendet er sich an den zuständigen Reha-Träger mit einem Antrag auf Auszahlung der Werkstattkosten als persönliches Budget.

Der Antrag auf Teilzeitarbeit bedeutet eine Änderung des Eingliederungsplans, die im Streitfall im Fachausschuss abzustimmen ist (§ 5 WVO). Da die Mithilfe in der Gastronomie auch einen Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt fördern kann, gibt es keine Hindernisse, eine solche Änderung aus fachlichen Gesichtspunkten zu befürworten. Wegen der damit verbundenen kostenmäßigen und organisatorischen Umstellungen legen die Werkstätten und Kostenträger dem Antragstellenden für Teilzeitarbeit aber oftmals Steine in den Weg« (ebd., 4).

Auch wenn ein differenzierter Blick auf bio-psycho-soziale Wirkzusammenhänge weitgehend das defizitorientierte Denkmodell abgelöst hat, besteht in der Gesellschaft nach wie vor die Gefahr der Aus- bzw. Abgrenzung behinderter Menschen zu einer Randgruppe. Ein nicht Annehmen und Respektieren von Verschiedenheit und die immer noch vorherrschende »Aussonderung des Besonderen« wird auch in Zukunft ein Umdenken erschweren (vgl. ebd., 5).

4 Übergänge von der Schule auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Nun stellt sich die Frage, ob und von welchen Einrichtungen aus der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erfolgen kann und welche Maßnahmen einer beruflichen Grundausbildung und bedarfsgemäßen Unterstützung hier erfolgversprechend erscheinen. Bei einem Übergang unmittelbar aus der Schule in Umgehung der WfbM ergeben sich derzeit zwei Möglichkeiten:

- Übergang aus der Werk-, Abschluss- bzw. Berufsschulstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung;
- Übergang aus einer anderen Schulform, wobei die berufliche Grundbildung hier voll oder zumindest teilweise nach der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geleistet wird und anschließend eine Vermittlung erfolgt. Dabei kommen wiederum folgende Varianten in Frage:
 - Berufsbildende (Sonder-)Schule oder
 - Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerk.

Die sich bei diesen Optionen bzw. Modellen ergebenden Besonderheiten, Vor- und Nachteile gilt es zu sichten und für das hier zu evaluierende bayerische Konzept »Übergang Schule-Beruf« zu werten, denn es geht in der Evaluation nicht lediglich um Erfolge dieser Maßnahme an sich, sondern auch um einen Vergleich mit anderen Modellen und Maßnahmen in Bayern und darüber hinaus.

Bevor diese Optionen vorgestellt und im Hinblick auf Vor- und Nachteile analysiert und verglichen werden können, sollen im folgenden Kapitel zunächst aktuelle rechtliche und organisatorische Unterstützungsformen vorgestellt und beleuchtet werden.

4.1 Voraussetzungen und Elemente der Unterstützung

4.1.1 Unterstützte Beschäftigung (UB)

Der Europäische Dachverband für Unterstützte Beschäftigung (EUSE) definiert »Unterstützte Beschäftigung« (UB) als »das Unterstützen von Menschen mit Behinderung oder von anderen benachteiligten Gruppen beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes« (European Union of Supported Employment 2007, 13).

Dieses Konzept »stellt den einzelnen Menschen mit seinen Fähigkeiten und Stärken in den Mittelpunkt, ohne dabei seine Behinderung aus den Augen zu verlieren« (Thielcke 2009, 5). UB (vgl. Barlsen/ Hohmeier 2001; <http://www.bag-ub.de>; Doose 1998; 1999; 2007a; Hinz/Boban 2001) als ambulante Organisationsform der beruflichen Rehabilitation und der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen im

Arbeitsleben ist inzwischen zu einer Umschreibung avanciert, die in der beruflichen Rehabilitation nicht mehr wegzudenken ist.

UB (Supported Employment) wurde zunächst für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, also mit einer so genannten Lern- und geistigen Behinderung entwickelt, aus der Erkenntnis heraus, dass auch diese auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich vermittelt werden und tätig sein können, wenn sie individuelle und langfristige Unterstützung erhalten. Ausgangspunkt waren Entwicklungen in den USA, wo Supported Employment nach einer Reihe von erfolgreichen Modellprojekten Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre 1984 gesetzlich verankert wurde.

Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen in vielen Ländern hat mittlerweile ergeben, dass Menschen mit ganz unterschiedlichen Behinderungsformen und Unterstützungsbedarf (wie solche mit Down-Syndrom, Körper- und Mehrfachbehinderungen, Autismus u. a.) in integrative Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden können. Unterstützte Beschäftigung zielt also auf all die Menschen, die ohne intensive individuelle Unterstützung keinen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden oder diesen wieder schnell wieder verlieren würden, ab.

Unterstützte Beschäftigung setzt unter Einbezug eines Job-Coaches (vgl. European Union of Supported Employment 2007, 11) als wesentliches Element auf

- individuelle Unterstützung,
- das Erstellen eines dynamischen Fähigkeitsprofils,
- aktive individuelle Arbeitsplatzakquisition (Arbeitsplatzentwicklung und Arbeitsplatzanalyse),
- Unterstützung der Qualifizierung in Betrieben,
- eine intensive Beratung und konkrete personelle Unterstützung durch einen Integrationsberater zur Aufnahme und Sicherung eines Arbeitsverhältnisses sowie
- Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung (vgl. Doose 2005; vgl. European Union of Supported Employment 2007, 13).

Im Gegensatz zu traditionellen Rehabilitationsmaßnahmen zielt UB auf

- »individuelle Unterstützung statt Unterstützung in Gruppen,
- das Erstellen eines dynamischen individuellen Fähigkeitsprofils, Assessment in betrieblichen Realsituationen statt statusdiagnostischer Tests und Assessment in außerbetrieblichen künstlichen Situationen,
- aktive individuelle Arbeitsplatzakquisition statt reaktive berufsgruppenbezogene Arbeitsvermittlung,
- direkte Unterstützung der Qualifizierung und Inklusion in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts durch Job Coaching statt vorbereitender außerbetrieblicher Qualifizierung und Exklusion in Sondereinrichtungen und
- eine intensive Beratung und konkrete personelle Unterstützung durch einen Integrationsberater bzw. einen Job Coach zur Aufnahme und Sicherung eines Arbeitsverhältnisses« (Doose 2007a, 114).

Dabei liegt nicht nur methodisch ein verändertes Vorgehen der beruflichen Rehabilitation vor, sondern UB basiert auch auf einer veränderten Sichtweise von Menschen, die trotz vorliegender Beeinträchtigungen über Kompetenzen verfügen, als auch davon, wie Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation ihre Unterstützung anbieten (vgl. ebd., 115). Die hier zugrunde liegenden Werte und Prinzipien bewegen sich im Kontext der in Kap. 3.3 erörterten Leitideen und Zielkategorien (vgl. Doose 2007a, 116; vgl. European Union of Supported Employment 2007, 14f.), wie

- Individualität: Im Mittelpunkt stehen individuelle Interessen und Vorlieben eines Menschen, Verfassung und Lebensgeschichte werden berücksichtigt;
- Respekt: Es erfolgt eine altersgerechte, respektvolle und fördernde Ausgestaltung einer Maßnahme;
- Teilhabe, Integration und Inklusion: Diese zielen nicht nur auf die Arbeit selbst, sondern auf alle Bereiche des Arbeitsalltags; dazu gehören »neben der gemeinsamen Arbeitstätigkeit auch Pausen, Feiern im Betrieb, die Fahrt von und zu der Arbeit sowie außerbetriebliche Aktivitäten unter Kollegen« (Doose 2007a, 116);
- Selbstbestimmung und Wahlmöglichkeiten: Es geht darum, »traditionell sehr eingeschränkte Wahlmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen hinsichtlich der Art der Tätigkeit und der Art der Unterstützung zu erweitern« (ebd., 117), z. B. im Hinblick auf Alternativen zur WfbM. Verschiedene Möglichkeiten sollen aufgezeigt werden, um dem Menschen eine Wahl zu ermöglichen und ihre Konsequenzen zu verstehen;
- Empowerment: Der Mensch soll bei eigenen Entscheidungen unterstützt werden;
- Sozialraumorientierung und individuelle, betriebs- und wohnortnahe Unterstützung;
- Vermittlung einer bezahlten, regulären Arbeit, nicht einer therapeutischen, unbezahlten Beschäftigung: Die Kompensation von Minderleistungen kann entweder durch eine Anpassung der Lohnhöhe an die Produktivität oder eine Lohnkosten-subventionierung erreicht werden« (ebd., 116);
- Erst platzieren, dann qualifizieren (training on the job): Dies erfolgt aus der Erfahrung heraus, dass viele Menschen, vor allem solche mit Lernschwierigkeiten, häufig Probleme bei der Generalisierung von Gelerntem aufweisen und demzufolge besser handlungsbezogen in Realsituationen lernen;
- Flexible und individuelle, kompetenzbezogene Unterstützung: Dienstleistungen sollen flexibel gehandhabt werden, orientiert an den Bedürfnissen des Menschen. Die Unterstützung soll sich am »Einzelfall« orientieren und beinhaltet alle Maßnahmen, um eine Person erfolgreich in einem Betrieb zu vermitteln und ihn dort in Arbeit zu halten. Ein individualisiertes Vorgehen kommt konkret zum Ausdruck im Hinblick auf eine berufliche Zukunftsplanung, Arbeitsplatzsuche, Arbeitsplatzanpassung, (Nach-)Qualifizierung und bei Problemen am Arbeitsplatz sowie auf Mobilität, wenn es darum geht den Weg zur Arbeit zurückzulegen oder öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen.

Unterstützt wird UB durch zahlreiche internationale Vereinigungen und Verbände. Der amerikanische Dachverband für Supported Employment ist »APSE – the employment network«. 1993 wurde die »European Union of Supported Employment« (vgl. EUSE 2004) als europäisches Netzwerk in diesem Bereich und 1994 in Deutschland die »Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung« (BAG UB) gegründet, als Zusammenschluss von Personen und Institutionen, die seitdem in systematischer Weise den Informationsaustausch unter den Projekten, die fachliche Weiterbildung und die politische Interessenvertretung in Bezug auf Alternativen zu den Werkstätten für behinderte Menschen vorantreiben. Die vergleichbare Organisation in Österreich ist der »Dachverband berufliche Integration« (vgl. <http://www.dabei-austria.at>) und in der Schweiz der nationale Dachverband »supported employment« (vgl. <http://www.supportedemployment-schweiz.ch>).

Eine rechtliche Absicherung in Deutschland erfolgte am 22. Dezember 2008 durch das »Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung« (vgl. http://www.arbeitsagentur.de/nm_165870/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Dokument/HEGA-01-2009-VA-Unterstuetzte-Beschaeftigung.html), durch das die betriebliche Qualifizierung als neues trägereinheitliches Produkt in die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach § 33 SGB IX einbezogen und durch § 38a SGB IX konkretisiert wurde. Korrespondierend dazu sind die §§ 104, 106 und 160 SGB III geändert worden. Erklärtes Ziel ist, mehr Menschen mit Behinderung die Möglichkeit einzuräumen, ihren Lebensunterhalt außerhalb einer WfbM erarbeiten zu können. Durch individuelle betriebliche Qualifizierung (InbeQ) soll unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ein behinderungsgerechtes, sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis – ggf. mit Berufsbegleitung nach § 38a Abs. 3 SGB IX – begründet werden. Als zuständiger Rehabilitationsträger erbringt die Bundesagentur für Arbeit die Leistungen zur individuellen betrieblichen Qualifizierung gemäß § 38a Abs. 2 SGB IX, für eine notwendige Berufsbegleitung sind in diesen Fällen die Integrationsämter zuständig.

»Unterstützte Beschäftigung« nach dem Grundsatz »erst platzieren, dann qualifizieren« kommt aber nur dann in Betracht, wenn eine berufliche Eingliederung durch eine Aus- oder Weiterbildung und/oder berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme aller Voraussicht nach nicht zu erwarten ist und Werkstattbedürftigkeit nicht gegeben ist. Wie aus einem Kommentar der Agentur für Arbeit zu erfahren ist (<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Publikation/HEGA-01-2009-Unterstuetzte-Besch-Anlage3.pdf>), ist die Zielgruppe laut § 38a 2.1 beschränkt

»auf behinderte Menschen mit einem Potenzial für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, für die eine Integration in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mit anderen (inhaltlich »weiterführenden«) Teilhabeleistungen, insbesondere Leistungen zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung bzw. Weiterbildung nicht, mit Leistungen

nach § 38a SGB IX aber möglich erscheint. Zur Zielgruppe zählen nicht behinderte Menschen, die werkstattbedürftig im Sinne des § 136 SGB IX sind.«

Die Vergabe erfolgt im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens und wird als Rahmenvereinbarung ausgestaltet, die wiederum ermöglicht, Teilnehmermonate flexibel abzurufen und auf einen sich verändernden Bedarf zu reagieren. Die Rahmenvereinbarung umfasst einen Vertragszeitraum von 4 Jahren. Um dem Auftragnehmer eine Kalkulationsgrundlage zu ermöglichen, qualitativ angemessene Maßnahmen zu erhalten und die Wirtschaftlichkeit für die BA zu sichern, wird dem Auftragnehmer eine Mindestabnahmemenge von 70 % zugesichert. Weitere Teilnehmermonate, bis zu 100 % der geplanten Mindestabnahmemenge, können jederzeit abgerufen werden. Ein Abruf von Teilmonaten ist nicht möglich. Bei einem entsprechenden Mehrbedarf kann der Bedarfsträger im Einvernehmen mit dem Auftragnehmer durch weitere Einzelabrufe aus der Rahmenvereinbarung die Gesamtteilnehmermonate um bis zu 20 % überschreiten. Ein darüber hinaus gehender Zusatzbedarf muss über einen Neueinkauf, ggf. im Rahmen einer Nachbestellung i.H.v. bis zu 20 % nach VOL/A, realisiert werden.

Ob damit auch Einsparungen möglich sind bzw. sich daraus ökonomische Vorteile ergeben, ist sicherlich eine Frage, wie kalkuliert wird. Einem Bericht der »Zeit« vom 19. August 2010 Nr. 34, Seite 68 über die Hamburger Arbeitsassistenten ist zu entnehmen, dass aus deren Sicht UB längerfristig kostengünstiger sei. In dem Interview mit Achim Ciolek von der Hamburger Arbeitsassistenten heißt es:

»Letztendlich sei dies auch eine Kostenfrage: Pro Monat kostet die Unterbringung in einer Werkstatt zwischen 1300 und 1500 Euro. Gelingt es stattdessen, den Arbeitnehmer mit Handicap in ein reguläres Arbeitsverhältnis zu vermitteln – selbst wenn er dafür ein, zwei oder drei Jahre auf unterstützende Maßnahmen und individuelle Betreuung angewiesen ist – spart der Staat längerfristig das Geld für die Werkstatt.«

Exkurs: Arbeitsassistenten

Von der UB fachlich zu unterscheiden ist der Begriff der Arbeitsassistenten (vgl. Bartz 1999; Blesinger 2005), der – je nach regionalem Kontext – im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich verwendet wird. Vergleichbar mit dem Integrationsfachdienst in Deutschland sind damit z. B. in Österreich Dienstleistungsangebote zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung im Arbeitsleben, während in Deutschland damit die persönliche Assistenz am Arbeitsplatz (Arbeitsplatzassistenten) gemeint ist. Der Begriff bezeichnet außerdem in Bayern seit 1986 die psychosoziale Begleitung im Arbeitsleben und die Hamburger Arbeitsassistenten (HAA) verwendet ihn für die personale Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Betrieben bei der Einarbeitung durch Job-Coaching (vgl. Behncke 2011). Ein rechtlicher Anspruch ist verankert im SGB IX, in § 33 Abs. 8 sowie § 102 Abs. 4 wie auch in § 17 Abs. 1 a) SchwbAV, soweit dem örtlich zuständigen Integrationsamt Mittel der Ausgleichsabgabe zur Verfügung stehen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und

Hauptfürsorgestellen (BIH) (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter 2007, 1) hat in den Empfehlungen zur Arbeitsassistenten diese enger definiert als

»die über gelegentliche Handreichungen hinausgehende, zeitlich wie tätigkeitsbezogen regelmäßig wiederkehrende Unterstützung von schwerbehinderten Menschen (Assistenznehmern) bei der Arbeitsausführung in Form einer von ihnen beauftragten Assistentenkraft im Rahmen der Erlangung oder Erhaltung eines Arbeitsplatzes auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt«.

Nach dieser Empfehlung handelt es sich dabei um eine Geldleistung, die der behinderte Arbeitnehmer erhält, um sich seinen Arbeitsassistenten selbst anzustellen (Arbeitgebermodell) oder bei einem ambulanten Dienst einzukaufen. Im Rahmen der Leistungen bei außergewöhnlichen Belastungen nach § 27 der Schwerbehindertenausgleichsabgabeverordnung (SchwAV) ist es auch möglich, die Kosten eines bei dem Arbeitgeber angestellten Arbeitsassistenten zu übernehmen. Arbeitsassistenten im Sinne der Empfehlung der BIH ist die direkte personale Unterstützung am Arbeitsplatz, wie beispielsweise eine Vorlesekraft für blinde Arbeitnehmer oder Menschen mit Lernschwierigkeiten, ein Gebärdensprachdolmetscher für gehörlose Arbeitnehmer oder eine Hilfskraft für körperbehinderte Arbeitnehmer. Die Kerntätigkeit der Arbeitsaufgaben muss jedoch der Arbeitnehmer selbst erledigen können. Arbeitsassistenten wird zurzeit hauptsächlich von Arbeitnehmern mit Körper- und Sinnesbehinderungen in Anspruch genommen. Denkbar ist aber auch eine Inanspruchnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Abdeckung eines dauerhaften Unterstützungsbedarfs am Arbeitsplatz.

Bei der Suche und Vermittlung eines Arbeitsplatzes, bei der innerbetrieblichen Unterstützung der Einarbeitung durch Job-Coaching oder der psychosozialen Begleitung durch den Integrationsfachdienst handelt es sich dagegen nicht um eine Leistung der Arbeitsassistenten, was auch die Nachrangigkeit dieser Leistung deutlich macht, die in den Empfehlung der BIH detailliert erläutert wird.

4.1.2 Der Integrationsfachdienst: Ziele und Aufgaben

Als die »Spezialisten für den Bereich ›Behinderung im Erwerbsleben‹ kümmern wir uns seit 1998 um die Integration von Arbeitnehmern mit Behinderung in das Erwerbsleben«, so wirbt die Landesarbeitsgemeinschaft Integrationsfachdienst Bayern e. V. auf ihrer Homepage (<http://www.integrationsfachdienst.de>). Gesetzliche Grundlage für den IFD ist das SGB IX (§§ 109-115 SGB IX; i.V.m. § 102 Abs. 3 SGB IX: begleitende Hilfen), in welches das Schwerbehindertenrecht als Teil 2 integriert wurde. Aufgrund der übergeordneten Zielsetzung des SGB IX sollen somit die IFD zur Förderung der »Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft« von Menschen mit Behinderungen beitragen (§ 1 SGB IX).

Dabei handelt es sich um flexible und regionale Serviceeinrichtungen bzw. ambulante, professionell ausgerichtete Dienstleister, die von den Integrationsämtern bei freien Trägern untergebracht werden und die das vorrangige Ziel verfolgen, die Teilha-

be schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben zu unterstützen, Arbeitsverhältnisse möglichst passgenau zu vermitteln, zu stabilisieren und für eine möglichst dauerhafte Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu sorgen (vgl. Schartmann 2005; Schüller 2009; Barlsen/Mair 2000; Kastl/Trost 2003; Trost/Kastl 2004; Lindmeier/Oschmann 1999; Fasching 2010). Die Dienste sind regional, d. h. in der Regel im zuständigen Bezirk der jeweiligen Agentur für Arbeit tätig. Meistens haben sich sog. Trägerverbünde gegründet, die mehrere Dienststellen unterschiedlicher Träger umfassen. Ansprechpartner und Adressen der IFD können bei der örtlichen Agentur für Arbeit oder den Integrationsämtern nachgefragt werden. Die Integrationsämter sind dafür verantwortlich, dass ein »Mindestangebot« der IFD zur Beratung und Unterstützung vorgehalten wird (Strukturverantwortung). Zunehmend sollten auch die Servicestellen nach § 22 SGB IX gezielte Hinweise an Ratsuchende geben können.

Bauftragt werden können sie demnach von den jeweiligen Rehabilitationsträgern sowie von den Agenturen für Arbeit. Mit Hilfe eines breiten Beratungs- und Unterstützungsangebotes für Menschen mit Behinderung und Arbeitgeber soll sowohl der Erst- und Wiedereinstieg in das Arbeitsleben als auch der Erhalt von vorhandenen Arbeitsplätzen aktiv gefördert werden. Inzwischen ist in Deutschland ein flächendeckendes Netz von zahlreichen leistungsfähigen Integrationsfachdiensten entstanden (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen 2006/2007, 28).

Zur Qualitätssicherung und -entwicklung dokumentiert der IFD Verlauf und Ergebnisse seiner Arbeit und legt gegenüber seinen Auftraggebern jährlich eine zusammenfassende Darstellung vor (§§ 111 Abs. 4 und 114 SGB IX). Dazu wurde von den Integrationsämtern bundesweit das Dokumentationssystem KLIFD eingeführt. Zudem arbeitet der IFD nach bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards (KASSYS), an deren Entwicklung die BAG UB beteiligt war (www.kassys.org).

Was die Zielgruppe (vgl. § 109 SGB IX) betrifft, ist im Kontext von »Übergang Schule-Beruf« vor allem die zweite Gruppe von Belang:

1. Schwerbehinderte Menschen aus Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), die auf aufwendige, personalintensive und individuelle arbeitsbegleitende Hilfen angewiesen sind.
2. Schwerbehinderte Schulabgänger, die auf die Unterstützung eines IFD angewiesen sind.
3. Berufliche Eingliederung von behinderten Menschen, die nicht schwerbehindert sind. Hierbei wird den besonderen Bedürfnissen seelisch behinderter oder von einer seelischen Behinderung bedrohter Menschen Rechnung getragen.

Ein IFD hat eine Reihe von Aufgaben zu erfüllen, die u. a. im § 110 des SGB IX verankert sind. Dazu zählen Unterstützung auf Anfrage der Bundesagentur für Arbeit bei der Berufsberatung in den Schulen, Bewertung der Ausgangslagen und Kompetenzen schwerbehinderter Menschen und Erstellung eines individuellen Fähigkeits-, Leistungs- und Interessenprofils, die Akquisition geeigneter Arbeitsplätze auf dem

allgemeinen Arbeitsmarkt, Vorbereitung auf das Berufsleben, die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, die Begleitung am Arbeitsplatz sowie die Beratung von Arbeitgebern. Damit soll letztlich eine bestmögliche Platzierung schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sichergestellt werden. Auch an Kündigungsschutzverfahren nehmen Integrationsfachdienste teil.

Dies allerdings muss nicht alleine bewältigt werden, sondern in enger Kooperation mit mehreren Partnern (vgl. § 111 Abs. 3 SGB IX), z. B. Arbeitsagentur und Integrationsamt, zuständige Rehabilitationsträger, wie Berufshelfer der gesetzlichen Unfallversicherung und den Reha-Fachkräften der Rentenversicherung, Arbeitgeber und Schwerbehindertenvertretung, abgebende Einrichtungen wie Schulen, Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke, WfbM sowie andere Einrichtungen der beruflichen Bildung und Rehabilitation, Handwerks-, Industrie- und Handelskammern sowie den berufsständigen Organisationen.

Wie aus der Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) zu erfahren ist, wurden viele Elemente aus dem Konzept der Unterstützten Beschäftigung übernommen wie

- niederschwelliger Zugang zu den Diensten,
- Motivation und Beratung der Arbeitsuchenden,
- optimale Passung von Anforderungen und Fähigkeiten,
- Möglichkeiten zur betrieblichen Erprobung (z. B. Praktika),
- individuelle Arbeitsplatzgestaltung,
- lösungsorientierte Beratung von Betrieben,
- flexible und zeitnahe Krisenintervention,
- zielgerichtete Vernetzung mit den relevanten regionalen Akteuren und
- Stabilisierung durch bedarfsorientierte und weitergehende Unterstützung.

Die Aufgaben des IFD finden sich in § 110, Abs. 1, SGB IX. Sie »können zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben (Aufnahme, Ausübung und Sicherung einer möglichst dauerhaften Beschäftigung) beteiligt werden, indem sie

1. (...) schwerbehinderten Menschen beraten, unterstützen und auf geeignete Arbeitsplätze vermitteln,
2. (...) Arbeitgeber informieren, beraten und ihnen Hilfe leisten«.

Hierzu zählt nach § 110, Abs. 2, SGB IX

- eine Bewertung und Einschätzung der Fähigkeiten des betroffenen Menschen sowie der Erstellung eines individuellen Fähigkeits-, Leistungs- und Interessenprofils;
- die Vorbereitung des Menschen auf einen vorgesehenen Arbeitsplatz;
- die Begleitung am Arbeitsplatz oder beim Training der berufspraktischen Fähigkeiten am Arbeitsplatz;
- die Information und Beratung des Betriebs über Art und Auswirkungen der Behinderung und über entsprechende Verhaltensregeln;
- eine Nachbetreuung, Krisenintervention oder psychosoziale Betreuung;

- das Zur-Verfügung-Stehen als Ansprechpartner für die Arbeitgeber, das Abklären von Leistungen für die Arbeitgeber;
- das Abklären von Leistungen für den schwerbehinderten Menschen sowie eine Unterstützung bei deren Beantragung.¹

Mitarbeiter des IFD müssen professionell geschult sein, weil sie mit ganz verschiedenen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert werden. Ein Integrationsberater agiert mit seinem Dienstleistungsangebot zwischen zwei Welten, der der Heil- und Sozialpädagogik auf der einen und der des wirtschaftlich arbeitenden Unternehmens auf der anderen Seite, mit deren unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen und auch ›Fachsprache‹ sie sich auseinandersetzen müssen, was ein inter- bzw. transdisziplinäres Vorgehen erforderlich macht (vgl. Goll 1996).

Über welche Voraussetzungen ein IFD im Einzelnen verfügen muss, ist im SGB IX, § 112 geregelt. So müssen die Dienste

1. nach der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung in der Lage sein, ihre gesetzlichen Aufgaben wahrzunehmen,
2. über Erfahrungen mit dem zu unterstützenden Personenkreis (§ 109 Abs. 2 SGB IX) verfügen,
3. mit Fachkräften ausgestattet sein, die über eine geeignete Berufsqualifikation, eine psychosoziale oder arbeitspädagogische Zusatzqualifikation und ausreichende Berufserfahrung verfügen sowie
4. rechtlich oder organisatorisch und wirtschaftlich eigenständig sein (§ 112 Abs. 1 SGB IX).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein IFD günstige Voraussetzungen und Möglichkeiten bietet, Menschen mit Behinderung eine berufliche Perspektive auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Den bisherigen Entwicklungen nach zu urteilen, scheinen die Dienste ein notwendiges und sinnvolles Instrumentarium darzustellen, den Prozess der zunehmenden Arbeitslosigkeit von schwerbehinderten Menschen weiter abzubauen. Zukünftig müssen aber für den sicheren Erhalt dieser Fachdienste auch Veränderungen stattfinden. So sollen die IFD bundesweit vereinheitlicht werden. Damit hingen bestimmte Entscheidungen bezüglich der Nutzung eines Integrationsfachdienstes nicht mehr von regionalen Leistungsträgern ab. Des Weiteren wäre ein längerfristiger Kontakt zwischen IFD, dem Arbeitnehmer mit Behinderung und dem jeweiligen Betrieb sinnvoll. Der Integrationsberater würde hierbei eine »stand by« Funktion (vgl. Doose 2007a, 349) übernehmen, sodass er bei aufkommenden Problemen frühzeitig wieder aktiviert werden kann. Auch wäre es von Vorteil, den Aufgabenbereich zu erweitern, sodass der IFD neben Begleitung und Vermittlung auch die berufliche Weiterbildung unterstützen könnte.

1 Nähere Angaben zu den Aufgaben, die der IFD grundsätzlich und explizit im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« übernimmt, finden sich in Kap. 6.2.2.1.

4.1.3 Beschäftigungsquoten

Im Hinblick auf die Chance auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine möglichst dauerhafte Beschäftigung einzugehen, ist zunächst zu bedenken, dass sich bezahlte Arbeit in den letzten 10 Jahren vor allen Dingen in Bezug auf die an die Arbeitnehmer gestellten Anforderungen deutlich verändert hat. Dazu gehört ein von Globalisierungsentwicklungen ausgelöster Druck, die Produktivität zu erhöhen und gleichzeitig die Kosten zu senken, was in der Regel erschwerte Arbeitsbedingungen nach sich gezogen hat. Der technologische Wandel wiederum führt zum Verschwinden ganzer Tätigkeitsfelder, die Rationalisierung der Produktion zieht häufig eine Verdichtung der Abläufe nach sich, die bisher in mechanischer Arbeitsteilung organisierte Produktion wird zurückgenommen und damit eine zunehmende Komplexität im Tätigkeitsfeld geschaffen. Und »Jobs« mit relativ einfach strukturierten Tätigkeiten werden häufig in Billiglohnländer verlagert. Dies hat zur Folge, dass insbesondere im Segment einfacherer Tätigkeiten – die prinzipiell auch für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Lernen Einstellungsmöglichkeiten eröffnen können – ein harter Verdrängungswettbewerb stattfindet. Hinzu kommt die Gefahr, dass solche Beschäftigungen durch billigere, zum Teil rechtlose Arbeitskräfte (z. B. Migranten) ersetzt werden.

Insofern erscheint die Frage angebracht, wie es mit der Beschäftigungsquote von Menschen mit geistiger Behinderung aussieht. Problematisch dabei ist, dass die vorhandene Datenlage eine genaue Aufschlüsselung der Behinderungsart von Arbeitnehmern mit Behinderung nicht zulässt. Detailaussagen sind überwiegend nicht möglich. Die verfügbaren Statistiken und Berichte der Bundesregierung und der Bundesagentur für Arbeit beschränken sich vorrangig auf den Begriff der Schwerbehinderung, welche durch einen Grad der Behinderung (GdB) von 50 oder größer gekennzeichnet ist. Für Personen mit einem GdB kleiner 50 liegen nur sehr dürftige Zahlen vor (vgl. Rauch 2005, 25). Im Folgenden wird deshalb die Datenlage, so weit und so aktuell wie möglich, erläuternd dargestellt:

Im Jahr 2005 lebten in Deutschland insgesamt 82,44 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt 2008, 34). Eine schwere Behinderung mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50 hatten 6,76 Millionen (ebd., 232). 285.584 Personen hatten eine »Störung der geistigen Entwicklung« (ebd., 232), das entspricht 4,2 % der Bevölkerung mit Schwerbehinderung und 0,3 % der Gesamtbevölkerung. Der Anteil an Menschen mit geistiger Behinderung an der Gesamtbevölkerung ist somit sehr gering. Zu Quoten der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung sind keine Zahlen verfügbar. Für den Personenkreis »Menschen mit Schwerbehinderung«, der Personen mit geistiger Behinderung mit einschließt (auch wenn nicht alle als solche anerkannt sein müssen), können folgende Angaben gemacht werden: Viele Personen mit einer Schwerbehinderung sind in Arbeitslosen- und Erwerbstätigenstatistiken nicht aufgeführt, weil sie zum Beispiel in Rente sind, als nicht vermittlungsfähig eingestuft sind oder in einer Werkstatt für

behinderte Menschen arbeiten und somit als nicht für den allgemeinen Arbeitsmarkt verfügbar gelten.

Vergleicht man die Erwerbsbeteiligung behinderter und nichtbehinderter Personen im erwerbsfähigen Alter (15 bis 65 Jahre), ergibt sich für Menschen mit Schwerbehinderung eine Erwerbsquote von etwa 33 %, für Menschen ohne Behinderung von etwa 70 % (ebd., 75f.).

4.2 Übergang aus dem Bereich der beruflichen Bildung und Rehabilitation

Wie in Kapitel 3.4 über die aktuelle Situation der WfbM bereits deutlich wurde, geht es dort nicht nur um eine Vorbereitung auf die Beschäftigung in dieser Einrichtung selbst, sondern darüber hinaus im Rahmen der rechtlichen Vorgaben auch verstärkt darum, einen zunehmend größeren Anteil auf den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Darüber hinaus gibt es weitere Reha-Einrichtungen und Institutionen mit dem Auftrag einer beruflichen Rehabilitation und Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt. Auch wenn bisher die Zielgruppe bei vielen Einrichtungen eher auf leistungsstarke Schüler ausgerichtet war, findet zunehmend auch der Personenkreis von Jugendlichen mit umfänglichen kognitiven Beeinträchtigungen (mit geistiger Behinderung) Eingang.

Berufssonderschulen

Auch wenn Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ihre Berufsschulpflicht in den letzten drei Jahren in der Werk- bzw. Berufsschulstufe absolvieren, kann und muss darüber nachgedacht werden, ob es dazu auch Alternativen gibt und ob die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung überhaupt die geeignete Einrichtung für eine berufliche Bildung darstellt. In diesem Zusammenhang entwickeln auch immer mehr Berufssonderschulen entsprechende Angebote für diesen Personenkreis, wobei aber erhebliche regionale Unterschiede innerhalb der einzelnen Bundesländer als auch zwischen diesen zu beobachten sind.

Als ›Mustereinrichtung‹ hier ist u. a. die Don-Bosco Würzburg, Beratungszentrum und Berufsschule als professioneller Dienstleister für die Region Mainfranken zu nennen (vgl. Baier/Ebert/Kranert 2011). Die Verantwortlichen sehen diese Entwicklung im Kontext von Integration und Inklusion und verweisen auf die Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) im Jahre 2003, wo bereits herausgestellt wurde, dass integrative Unterrichtsmöglichkeiten eine gleichwertige und gleichberechtigte Form zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb der Förderschule ausmachen (vgl. BayEUG, Art. 2, Abs. 1). Einen weiteren Schub dürfte die neue Berufsschulordnung in Bayern (BSO-F) erbringen, welche erstmals die Gruppe der jungen Menschen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten in § 6 Abs. 2 explizit erwähnt:

»Berufsschulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können an der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, wenn sie auf Grund ihrer bisherigen schulischen Entwicklung nicht einer besonderen Förderung in der Berufsschulstufe des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bedürfen; dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die in der zuletzt besuchten Jahrgangsstufe der allgemein bildenden Schule nicht nach dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet wurden«.

Hier bleibt noch abzuwarten, wie der Passus bzw. die Einschränkung »(...) wenn sie auf Grund ihrer bisherigen schulischen Entwicklung nicht einer besonderen Förderung in der Berufsschulstufe des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bedürfen« definiert wird und ob dies landesweit zu einer erhöhten Aufnahme von Schülern aus dieser Schulform führen wird.

So sind im Wirkungskreis von Don-Bosco Würzburg in den vergangenen Jahren zahlreiche Initiativen entstanden, um jungen Menschen mit »ausgeprägten Lernschwierigkeiten« vielfältige Wege in unterschiedliche Arbeitsmärkte anbieten zu können, wobei die Qualifizierung unterschiedlich ausgerichtet sein kann: tätigkeitsorientiert, arbeitsplatzbezogen, berufsfeldorientiert und berufsbildorientiert. Als unverzichtbare Elemente »einer sich zukünftig entwickelnden inklusiven Schullandschaft« und Arbeit an der berufsbildenden Einrichtung werden von Baier/Ebert/Kranert (2011) u. a. die Mitarbeit des MSD, Angebote zur (vertieften) Berufsorientierung, Betriebserkundungen, Werkstatttage, BVJ-Tag u. a. vor- und herausgestellt.

Für junge Menschen mit »ausgeprägten Lernschwierigkeiten« sind vor allem »Berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen« (BQM) von zunehmender Bedeutung, hier primär in den Berufsfeldern Garten- und Landschaftsbau, Pflegedienste, Gebäudereinigung und Altenpflege. Dabei werden vor allem Chancen und Möglichkeiten der Vermittlung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz sowie zur Aufnahme eines Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisses gesehen und dies in einem Zeitraum von einem Jahr. Die hierbei erworbenen fachlichen Kompetenzen werden im Sinne von Teilqualifikationen zertifiziert (Berufsausbildungsvorbereitungsbescheinigung; BAVBVO) und sind dann u. U. auch in der anschließenden Ausbildung verwertbar. Durch diesen Ansatz ständen, so die Autoren, nach Abschluss der BQM ein Teil der Teilnehmer dem Arbeitsmarkt als Hilfskräfte mit Teilqualifikationen für eine identifizierte Beschäftigungsnische zur Verfügung.

Im Hinblick auf den Bereich Berufsausbildung mit Schwerpunkt »Werkerberufe« nach dem dualen System in Betrieb und Berufsschule wird auf regional besondere Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO hingewiesen, aber auch eingeräumt, dass für junge Menschen mit ausgeprägten Behinderungen bzw. Lernschwierigkeiten in der Regel auch die angepassten Berufsbilder eine zu hohe Herausforderung darstellen.

»Dennoch gelang es in der Vergangenheit immer wieder Einzelnen die Anforderungen in Theorie und Praxis zu erfüllen und hierüber einen Einstieg in das Arbeitsleben zu fin-

den. Bundesweit ist auf Seite der Werkstätten für behinderte Menschen der Trend zu beobachten, noch stärker angepasste Ausbildungsordnungen für die eigenen Mitarbeiter in Absprache mit den Kammern und Innungen auf den Weg zu bringen (vgl. GWW Sindelfingen 2010). Dies greift bereits über 30 Jahre alte Bestrebungen wieder auf, z. B. den Beruf des ›Serienfertigers‹ oder ›Helfers‹ zu etablieren (vgl. Verband evangelischer Einrichtungen, 1981). Zugleich wird vor dem Hintergrund der VN-BRK die Frage zu beantworten sein, wie auch Menschen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten anerkannte Ausbildungsabschlüsse erreichen können. Das vorliegende Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2010) für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich mit seiner neuen Ausrichtung auf die Werkerberufe wirkt durchaus unterstützend in dieser Hinsicht« (Baier/Ebert/Kranert 2011, 97).

Berufsbildungswerke (BBW) und Berufsförderungswerke (BFW)

An weiteren ›außerbetrieblichen‹ Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation (vgl. § 35 Abs. 1 SGB IX) bzw. ›Spezialeinrichtungen der beruflich-sozialen Integration‹ gibt es darüber hinaus Berufsbildungswerke (BBW) und Berufsförderungswerke (BFW; vgl. Grünke/Ketzinger/Hintz 2009; Dings 2005), zu deren Zielgruppe bisher Schüler aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht oder nur in Ausnahmefällen gehörten, bei denen sich aber ebenfalls ein Wandel im Hinblick auf die potentielle Zielgruppe abzeichnet und infolge dessen hier mit ins Blickfeld geraten sollten.

Ein wesentlicher Unterschied liegt in dem zu betreuenden Personenkreis: Die BBW bieten eher die Möglichkeit einer beruflichen Erstausbildung für junge Menschen mit Behinderungen. Das Angebot der BFW richtet sich vor allem auf erwachsene Menschen, die bereits beruflich eingegliedert waren, ihre bisherige Tätigkeit behinderungsbedingt aber nicht mehr ausüben können. Konzeptionelle Differenzen liegen auch in der unterschiedlichen Gewichtung der medizinischen, psychologischen und sozial- bzw. heilpädagogischen Angebote, vor allem auch im Hinblick auf den Bereich Wohnen. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die Ausbildung im BBW nach dem dualen System erfolgt, während im BFW keine Berufsschulpflicht und damit zumindest keine formale Trennung besteht zwischen schulischer und praktischer Ausbildung.

Gemeinsamkeiten liegen nach Dings (2005; Grünke/Ketzinger/Hintz 2009) darin,

- dass bei den Betroffenen eine Behinderung im Sinne des SGB III vorliegt oder ihnen diese droht,
- dass die Aus- und Weiterbildung in einem beruflichen bzw. sozialen Schonraum stattfindet,
- dass neben der beruflichen Qualifizierung auch eine (Weiter-)Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit angestrebt wird und
- alle Phasen einer möglichen Rehabilitation durchlaufen werden (Diagnostik, individueller Eingliederungs- bzw. Förderplan, Berufswahlklärung, Qualifizierung bis hin zur Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt).

Berufsbildungswerke (BBW) verfolgen als überregionale Einrichtungen das Ziel, jungen Menschen mit Behinderungen individuell, d. h. nach individuellen Förderplänen, eine berufliche Erstausbildung zu ermöglichen sowie diese in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzugliedern und so auch einen Beitrag zur persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Integration zu leisten. Die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung sowie -ausbildung erfolgen dabei in anerkannten Ausbildungsberufen (derzeit in mehr als 190 Berufen).

Grundlage hierfür sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Je nach Art und Schwere der Behinderung gelten entweder die regulären Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe (§§ 25 BBiG/HwO) oder die besonderen Ausbildungsregelungen für junge Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG/§ 42mHwO). Die praktische Ausbildung findet in Ausbildungswerkstätten und Übungsbüros statt. Theoretische Kenntnisse werden in der Berufsschule vermittelt. Während der Ausbildung findet mindestens ein mehrwöchiges Betriebspraktikum statt.

Die Angebote und Maßnahmen sind breit gestreut und unterscheiden sich nach

1. berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB),
2. Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen und
3. Ausbildung auf Basis besonderer Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderungen.

Ob es in Zukunft gelingt, auch Abgänger der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hier unterzubringen, ist abzuwarten. Neben den grundlegenden Hürden einer Qualifizierung für einen der über 20 Ausbildungsberufen in den BBW's, überwiegend in kaufmännischen, gewerblich-technischen und handwerklichen Bereich, sind weitere Erschwernisse zu bedenken. So weist Dings (2005, 221f.) darauf hin, dass von einer sinkenden Zahl von so genannten Einfachberufen ausgegangen werden kann, zudem würden die Anforderung dort steigen und die Absolventen der BBW und BFW seien der Konkurrenz mit formal höher qualifizierten Arbeitskräften um diese Plätze ausgesetzt.

4.3 Übergang aus der allgemeinbildenden Schule (mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

Für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs auf das Leben nach der Schule und den ersten Arbeitsmarkt ist entscheidend, wie die Schule darauf vorbereitet hat – insofern erscheint es notwendig, wesentliche Ziele, Aufgaben und die zugrunde liegenden Organisationsstrukturen hier kurz zu beleuchten und kritisch zu prüfen, ob in den vergangenen Jahren in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung günstige Ausgangsbedingungen entstanden sind.

Was die »Werkstufenarbeit« in der Vergangenheit angeht, kritisierte Straßmeier (2002), dass der Übergang in diese Stufe häufig unklar und zu wenig akzentuiert erfolge, die Schüler von den Lehrpersonen in der Werkstufe ähnlich wie die jüngeren in der Mittel- und Oberstufe »behandelt« würden, insgesamt zu sehr ein traditioneller schulischer Charakter dominiere und die Werkstufe eher als »Anhängsel« (ebd., 2002, 273) der vorherigen Schulstufen betrachtet würde. Diese Kritik mündete u. a. in der Forderung nach mehr »Eigenständigkeit«.

Eine solche hat sich organisatorisch in vielen Bundesländern inzwischen vollzogen, mit einer Konzentration der Räume auf einen abgegrenzten Bereich im Schulhaus oder auf ein eigenes Gebäude. Damit in Zusammenhang stehen zahlreiche weitere organisatorische Notwendigkeiten wie

- flexible Stundenplangestaltung und Unterrichtszeiten;
- Flexibilisierung der Arbeitszeiten der Lehrpersonen und Schaffung eines Stundenpools;
- klassenübergreifende Teamarbeit aller beteiligten Lehrkräfte, die vorwiegend in der Berufsschulstufe tätig sind;
- Einbindung unterschiedlicher fachlicher Kompetenzen der verschiedenen Berufsgruppen wie Fachlehrer, Werkmeister, Heilpädagogen und Sonderschullehrer im gesamten Unterricht;
- Konzeption klassenübergreifende Angebote wie Praxis- und Kurstage und lernbereichsübergreifende Projekte;
- Aufbau von Netzwerken und verstärkte Kooperation mit außerschulischen Partnern wie IFD, Agentur für Arbeit, WfbM, Betriebe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung und Berufsbildungswerk (BBW) sowie den Sozial- und Integrationsämtern;
- eine enge Verzahnung mit Dienstleistungen der Integrationsfachdienste einschließlich rechtlicher und finanziell abgesicherter Mitarbeit an den Schulen.

Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule sollte durchgängig in allen Stufen und Klassen stattfinden, der Übergang in Arbeit und Beruf im Kontext einer Arbeitslehre vor allem in der Werk- bzw. Berufsschulstufe (die Bezeichnungen dafür variieren in den einzelnen Bundesländern). Historisch betrachtet wurde die Einrichtung einer »Werkstufe« 1979 von der Kultusministerkonferenz empfohlen für Schüler, die mindestens das 9. Schulpflichtjahr in den vorhergehenden Schulstufen besucht haben, unabhängig vom »Schweregrad der Behinderung«. Deren Bedeutung liegt traditionell darin,

- die allgemeine Bildungs- und Erziehungsarbeit der vorangegangenen Schulstufen fortzusetzen;
- das Erwachsenwerden der Jugendlichen zu unterstützen;
- die Ableistung der dreijährigen Berufsschulpflicht zu ermöglichen;
- den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben zu gestalten;

- darüber hinaus auf eine mitgestaltende und sinnerfüllende Teilhabe am öffentlichen Leben in anderen ›nachschulischen Lebenswelten‹ wie Wohnen, Gestaltung von Freizeit und Partnerschaften vorzubereiten, zu einer Bewältigung künftiger Lebenssituationen und einer möglichst eigenständigen Lebensführung zu befähigen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 2ff; Thümmel 2004).

Was Arbeitslehre als ein eigenes Fach angeht, wurde diese in der Geistigbehindertpädagogik bisher eher selten thematisiert und untersucht (vgl. Vetter 1983; 1988; Mertes 1984; Duismann 2001). Schwager (1992, 578) beklagt schon früh, dass Arbeitslehre zwar in einzelnen Lehrplänen wie z. B. in Nordrhein-Westfalen als fachorientierter Lehrgang auftauche, dass aber die grundlegenden Erkenntnisse und Einsichten der allgemeinen Arbeitslehre kaum zur Kenntnis genommen würden. Infolge der historisch gewachsenen gesamtunterrichtlichen Ausrichtung und Orientierung an Lehr- und Lernbereichen oder Aktivitätsfeldern wird ›Arbeitslehre‹ in aktuellen Lehrplänen, Richtlinien und Empfehlungen zum Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als eigenes Fach nicht grundgelegt, auch nicht in den KMK-Empfehlungen von 1998. In diesen Empfehlungen wird in Kap. 5.6 »Sonderpädagogische Förderung im berufsbildenden Bereich (...)« zwar auch der Übergang in die Beschäftigungs- und Arbeitswelt und in das Erwachsenenleben thematisiert und empfohlen, diesen intensiv, in Orientierung am einzelnen Schüler und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern, der Arbeitsverwaltung, den Betrieben, den Werkstätten für Behinderte, den Berufsschulen, den Kammern, den Fachdiensten zur beruflichen Eingliederung und ggf. anderen Einrichtungen, die sich der Aufgabe der Eingliederung dieser Personengruppe annehmen, vorzubereiten. Aber es wird hier auch betont, dass die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben über Bemühungen zur Eingliederung in das Arbeitsleben hinaus gehen und auch andere Bereiche bzw. Zielstellungen im Fokus haben sollte.

4.3.1 Didaktische und methodische Grundlagen

Grundlegende Ziele und Inhalte einer Arbeitslehre finden auch Eingang in die Lehrpläne der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, allerdings mit besonderen Differenzierungen und Akzentuierungen, wenn es z. B. um zu erwerbende Kompetenzen im lebenspraktischen Bereich oder in der Mobilität geht, über die nicht behinderte Schüler in der Regel bereits verfügen. Weiterhin werden diese nicht in einem eigenständigen Fach ›Arbeitslehre‹ thematisiert, sondern im bayerischen Lehrplan für die Berufsschulstufe (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007; Gößl 2008) vielmehr als Lernbereich ›Arbeit und Beruf‹.

›Arbeit und Beruf‹ bildet hier einen von sechs zentralen Lehrplanbereichen. Arbeit wird in einem erweiterten Verständnis und über »Erwerbsarbeit« hinausgehend als »aktiv-gestaltende und planvolle Auseinandersetzung mit der Umwelt« umschrieben (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 57). Leitziel eines berufsorientierten Unterrichts ist eine Vorbereitung »auf das Arbeitsleben und auf

eine selbstbestimmte sowie realitätsorientierte Wahl des zukünftigen Arbeitsplatzes« (ebd.):

»Im arbeits- und berufskundlichen Unterricht steht das Wissen über Zusammenhänge und Abläufe in der Arbeitswelt im Mittelpunkt. Praktische und theoretische Unterrichtsinhalte sind aufeinander bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Darüber hinaus werden persönliches Erleben und individueller Assistenzbedarf reflektiert und die Ergebnisse individuell dokumentiert. Beobachtungen und Aufzeichnungen von Kompetenzen wie auch berufliche, Wünsche und Ziele fließen in die Lebenswegplanung ein. Erfahrungen in den Bereichen Produktion, Handwerk und Dienstleistung sind Grundlagen für die Wahl des späteren Arbeitsplatzes oder Tätigkeitsbereiches.

Das Arbeiten in klassenübergreifenden Arbeitsgruppen, die Orientierung an allgemein gültigen Gütemaßstäben und die Vermittlung klar beschriebener arbeitsweltbezogener Kompetenzen wie planvolles Arbeiten und Einhalten von Zeitvorgaben bereiten die Integration in die Arbeitswelt vor. Kennzeichen und Inhalt des Fachunterrichts sind Unterweisungen zur Handhabung von Werkzeugen und Lehrgänge zur Bedienung von Geräten und Maschinen sowie das Einüben von Arbeitsabläufen (...). Die Kulturtechniken werden innerhalb konkreter arbeitsfeldbezogener Aufgabenstellungen eingesetzt und anwendungsbezogen geübt« (ebd., 57).

Als zentrale Lern- bzw. Arbeitsfelder werden ausgewiesen: Arbeits- und Berufskunde, gewerblich-technische Arbeitsfelder, Kunstgewerbliche Arbeitsfelder, hauswirtschaftlich-soziale Arbeitsfelder sowie Arbeitsfelder in Verwaltung und Lager. Ein auf diese Handlungsfelder bezogener Unterricht ermöglicht die Ausbildung und die Beurteilung von physischen und psychologischen Merkmalen der Ausbildungsreife.

Mit einer ähnlichen Ausrichtung, aber weniger umfänglich und differenziert wird die ›Dimension Arbeit‹ im neuen Bildungsplan der ›Schule für Geistigbehinderte‹ in Baden-Württemberg behandelt (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport 2009, S. 162ff.), und auch im rheinland-pfälzischen Lehrplan (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2001) wird ›Arbeit und Beruf‹ als ›Aktivitätsbereich‹ angesprochen.

Die Struktur der obigen Lehrpläne weist eher auf eine allgemeine, breite berufliche Grundqualifikation hin, mit dem Ziel der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen, also von »Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen, die Menschen in die Lage versetzen, am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen« (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 15). Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen erstreckt sich auf verschiedene Kontexte wie persönliche Lebensgestaltung, aktive Mitwirkung in der Gemeinschaft und Teilhabe an der Arbeitswelt und umfasst Dimensionen wie Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Fachkompetenz. Im Lehrplan für die Berufsschulstufe für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden Schlüsselkompetenzen aufgeteilt in Selbstkompetenzen, sozialkommunikative Kompetenzen sowie kognitive Kompetenzen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 24ff.). Diese Orientierung bringt u. a. den Vorteil mit, dass die Schüler später eher ›breit‹ aufgestellt sind und auf einen Arbeitsplatzwechsel mit einem anderen beruflichen Profil und neuen Anforderungen

flexibel reagieren können. Damit werden wichtige psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, also Kennzeichen von Ausbildungsreife, vermittelt.

Was die inhaltliche Gewichtung des Bereichs ›Arbeit und Beruf‹ angeht, ist dieser in der Berufsschulstufe nicht isoliert zu sehen und anzugehen, sondern in einem engen Verhältnis auf die oben genannten anderen Lebens- bzw. Lernbereiche, vor allem mit dem des Wohnens. Wimmer (2002) warnt gar vor einer Übergewichtung und davor, die anderen Bereiche zu vernachlässigen.

»Ich erinnere mich an ein Gespräch in einem Trainingszentrum für körperbehinderte Menschen in PERTH (Schottland), als ein leitender Pädagoge äußerte, dass es eine typische deutsche Fiktion sei, auf dem Hintergrund veränderter Berufsfelder, einer erschwerten beruflichen Eingliederung und voraussichtlich andauernder struktureller Arbeitslosigkeit die gesellschaftliche Integration behinderter Menschen ausgerechnet über den *Bereich ARBEIT/BERUF* betreiben zu wollen.

Ich teile diese Einschätzung nicht in ihrer apodiktischen Form, gebe aber zu bedenken, dass zwar mit der Werkstufenzeit die Berufsschulpflicht erfüllt wird, aber eine analoge Verengung ausschließlich auf den berufsbildenden Bereich für die Jugendlichen, um die es uns hier geht, zu kurz greifen würde«.

Methodische Erfordernisse

Auch wenn sich, wie oben gezeigt, Ziele und Inhalte einer beruflichen Bildung an der allgemeinen Arbeitslehre orientieren sollten, bedarf es hinsichtlich einer methodischen Umsetzung und Vermittlung grundlegender heilpädagogischer Prinzipien, denn Arbeitslehre im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist und bleibt Unterricht im Kontext von Bildung und Erziehung. Dies beinhaltet mehr als eine bloße ›Förderung‹ des Erwerbs von Ausbildungs- oder Berufsreife oder gar eine einseitige Anpassung an aktuelle Erwartungen eines potentiell aufnehmenden Arbeitsmarktes.

Methodisch ist es, wie in jedem Unterricht erforderlich, zunächst die Ausgangsbedingungen und die Persönlichkeit der Schüler möglichst umfassend einzuschätzen. Neben traditionellen diagnostischen Verfahren müssen dabei vor dem Hintergrund des Zieles einer Heranführung an den Arbeitsmarkt solche zum Einsatz kommen, die auf die Beobachtung der Eigenschaften und Fähigkeiten aus den oben beschriebenen Merkmalsbereichen von Ausbildungsreife ausgerichtet sind. Viele schulische Einrichtungen, wie auch die Integrationsfachdienste, haben dazu eigene Beobachtungs- und Einschätzungsverfahren zusammengestellt. An speziellen Verfahren zur Diagnostik beruflicher Kompetenzen und zum Teil auch in Bezug auf die Anforderungen einer Tätigkeit können je nach Ausgangslage der Schüler auch die Werdenfelder Testbatterie (Peterander u. a. 2009), MELBA (Kleffmann 2000) oder der hamet-2 (Groll/Pfeiffer/Tress 2006) zum Einsatz kommen.

An übergeordneten erzieherischen Prinzipien bzw. Leitlinien für eine Arbeitslehre kann auf die im bayerischen Lehrplan herausgestellten »Anforderungen an den Unterricht« verwiesen werden; dazu gehören Zukunftsorientierung, Orientierung am

Erwachsenenalter, Kommunikation, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbst- und Mitbestimmung sowie Anwendungsbezug.

Neben traditionellen Unterrichts- und Vermittlungsformen wie ein handlungsbezogener und projektorientierter Unterricht und einem Lernen unter möglichst realen und alltäglichen Bedingungen haben sich einige als besonders zentral und bedeutsam erwiesen, andere sind als Unterstützungsformen neu entwickelt worden (vgl. Fischer/Pfriem 2011, 348):

- *Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen*: Je nach den vorliegenden kognitiven Voraussetzungen und kommunikativen Möglichkeiten der einzelnen Schüler und Vorerfahrungen im Umgang mit Materialien, Werkzeugen, Maschinen sowie verschiedenen Arbeitsformen bedarf es hier Unterstützung bei der Strukturierung komplexer Phänomene der Arbeitswirklichkeit, vor allem hinsichtlich der Sozialstruktur in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes.
- *Betriebspraktika*: Diese sind nicht neu, wurden vielerorts aber zu selten angeboten und bilden weiterhin den Kern einer beruflichen Grundbildung als Realbegegnung mit der betrieblichen Arbeitswelt, zur Berufsorientierung und -findung. Auch hier bedarf es einer intensiven Vorbereitung, Begleitung und Auswertung aller Beobachtungen, um neben persönlichen Interessen Stärken und Schwächen einschätzen und darauf aufbauend weitere berufsbezogene und individuell ausgerichtete Angebote konzipieren zu können.
- *Schülerfirmen*: Die Möglichkeit der Gründung einer Schülerfirma (oder auch Übungs- oder Juniorfirma), in der gemeinsam ein oder mehrere Produkte hergestellt oder Dienstleistungen erbracht werden, bietet zusätzliche Möglichkeiten der Vermittlung von Elementen berufsbezogener Handlungskompetenz, die den Schülern den Übergang ins Erwerbsleben erleichtern können. Schülerfirmen sind rechtlich gesehen keine realen Firmen, man kann sie vielmehr als langfristige Unterrichtsprojekte bezeichnen. Vor der Gründung einer Schülerfirma sollte diese gut durchdacht und ein Konzept darüber erstellt werden, wie sie aufgebaut sein sollte, was produziert werden sollte und vieles mehr. Im Rahmen der Schülerfirma soll Arbeit als menschliches Grundphänomen erfahren werden, verschiedene Tätigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen sollen erlernt und ein Überblick über betriebswirtschaftliche Aktivitäten und Strukturen vermittelt werden. Oft identifizieren sich die Schüler mit der Firma und fühlen sich für die Arbeit und die hergestellten Produkte verantwortlich (vgl. Melzer/Laudwein/Eiden 2006, 64–85). Solche Schülerfirmen sind zunehmend an Schulen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu finden. Hier

»arbeiten und wirtschaften Schüler in einem ihrer Altersstufe und ihren Lernvoraussetzungen angemessenen Grad an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung über einen längeren Zeitraum hinweg in einem festen organisatorischen Rahmen und nach wirtschaftlichen Grundsätzen während der Unterrichtszeit oder außerhalb der Unterrichts-

zeit in einer Schule für einen Markt an und/ oder außerhalb dieser Schule« (Pfriem 2005, 171f.).

Solche Projekte können z. B. die Einrichtung eines Schülercafes oder Kiosk (vgl. Franz 2008), einer Fahrradwerkstatt in der Schule oder auch die Übernahme von Aufträgen aus Betrieben sein.

- *Anlage von Portfolios und persönlichen Dokumentationen:* In der Schule gewinnt das Portfolio seit Ende der neunziger Jahre zusehends an Bedeutung, auch infolge der hohen Einschätzung eigenständigen, selbstorganisierten Lernens. Darunter ist die Sammlung und systematische Dokumentation aller persönlich interessanter und fachlich bedeutsamer Erfahrungen, Erkenntnisse, Texte, Werkstücke u. a. zu verstehen, die dann als Grundlage für weitere Überlegungen und Entscheidungen über die berufliche Ausbildung und den Werdegang dienen (vgl. auch die KMK-Empfehlungen 2004, 4). Dabei bedarf es allerdings bei Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einer Reihe von Anpassungen an deren Erfahrungshorizont wie auch an Möglichkeiten einer z. B. eher textfreien Dokumentation.
- *›Zukunftskonferenzen‹ zur Lebensweg- oder auch Berufswegplanung:* Im Kontext einer persönlichen Zukunftsplanung wird dieses Verfahren auch an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung immer häufiger eingesetzt. Dabei gilt es mit dem Schüler – und nicht lediglich über ihn – zu sprechen und ihm unter Einbeziehung ›schulfremder‹ Mitglieder (›Unterstützerkreise‹) bei den anstehenden grundlegenden Veränderungen seiner Lebenssituation Hilfestellung zu bieten, Wahlmöglichkeiten aufzuzeigen und eine möglichst selbst bestimmte Lebensführung zu ermöglichen (vgl. Doose/Emrich/Göbel 2006). Im Mittelpunkt steht der Jugendliche, der in der Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Wünschen sein weiteres Leben möglichst selbstbestimmt planen soll, gemeinsam und unterstützt durch andere (ihm vertraute) Menschen (mit und ohne Behinderung; vgl. Kragl 2008).

Welche besonderen methodischen und technischen Erfordernisse sich im Kontext möglicher Lernerchwernisse bei Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ergeben können, soll exemplarisch mit der folgenden Auflistung verdeutlicht werden.

Methodische Entscheidungen	Vorrichtungen und Adaptionen	Persönliche Unterstützung
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung des Arbeitsablaufs • Einrichtung des Arbeitsplatzes • Visualisierung: Bildsymbole, TEACCH-Zeitleisten, Timer • Ausbildung verlässlicher Routinen: Häufige Wiederholungen mit gleichem Material 	<ul style="list-style-type: none"> • Mechanische, elektrische, pneumatische, hydraulische Hilfsmittel • Arbeitsplatz: Begrenzungen, Führungsschienen, Tischhöhe und -neigung, Sitzhöhe, reizarme Umgebung 	<ul style="list-style-type: none"> • Handführung • Stütze • Vorbild/Demonstration • Gesten/Gebärden • Verbale Unterstützung

Abb. 11: Erfordernis einer intensiven Planung und Vorbereitung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 58).

Für die Zukunft ist hier ein weiterer Umgestaltungsprozess hin zu einem »wirklichkeitsentsprechenden Erfahrungs- und Lernfeld« zu erwarten – geprägt von einer noch stärkeren Kooperation und Vernetzung von Schule und außerschulischen Partnern (vgl. Böhringer 2008). Dazu liegen eine Reihe von Erfahrungen aus inzwischen vielen Bundesländern vor, vor allem aus Baden-Württemberg. Trost (2003; vgl. auch Küchler 2007) beklagte schon vor 10 Jahren, dass an vielen Schulen Maßnahmen einer Unterstützten Beschäftigung kaum Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung zur Folge hatten und es an einem praktikablen Modell für die schulische Vorbereitung der Schüler auf nachschulisches Leben und auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt fehle, vor allem weil

- viele Integrationsfachdienste Menschen mit geistiger Behinderung und deren berufliche Integration bisher noch nicht oder unzureichend zu ihrem Klientel rechnen würden,
- die »Schulen für Geistigbehinderte« bislang keine umfassenden Ansätze für eine Vorbereitung auf eine Arbeitstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt entwickelt hätten und
- es an einer geeigneten Schnittstellenkonzeption für die Zusammenarbeit von Schule für Geistigbehinderte und Integrationsfachdienst fehle.

Angesichts der Tendenz, dass die Anzahl der Praktika in Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und eine entsprechende, eng ausgerichtete, arbeitsmarktbezogene Qualifizierung vor allem in den 12. Klassen in einigen Bundesländern inzwischen aber stark zugenommen haben, muss auch kritisch angemerkt werden, dass dies nicht zu Lasten einer umfassenden Bildung und Erziehung gehen darf. Schüler dürfen und sollten nicht über Monate hinweg ihre Schulzeit in Praktika verbringen, in denen sie u. U. monotone und einfach strukturierte Arbeiten verrichten müssen, ohne sich im Sinne der Vermittlung von Ausbildungsreife oder Berufsreife »weiter bilden« zu können.

4.3.2 Aktuelle Modelle im Bereich »Übergang Förderschule-Beruf« im Vergleich

Einige der oben erwähnten Schwächen und Mängel sind in den vergangenen Jahren angegangen worden, wobei sich verschiedene (methodische) Vorgehensweisen im Zusammenhang mit unterschiedlichen organisatorischen Rahmenbedingungen entwickelt haben, zum Teil organisiert und auch finanziell unterstützt als Projekte mit einer wissenschaftlichen Begleitung bzw. Evaluation. Dazu gehören u. a.

- Projekt »*fit*« (fördern, integrieren, teilhaben),
- Projekt »*bEO*« – berufliche Erfahrung und Orientierung für SchülerInnen aus Sonderschulen und Integrationsklassen,
- *BoB* – Berufsberatung ohne Barrieren des Zentrums für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen Mainz e. V.,
- Projekt »*Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in das Berufsleben*« in Baden-Württemberg,

- Modellprojekt »Kooperative berufliche Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt« (»KoBV«),
- *Berufliche Fortbildungszentrum der Bayerischen Wirtschaft* (bfz) gGmbH Würzburg (bfz),
- *ACCESS* Nürnberg,
- »PIC« – Das Projekt Integrationscoach,
- »Schritt für Schritt in das (Berufs-/Arbeits-)Leben« – Berufsvorbereitung in der Erich Kästner Schule Ladenburg,
- »FiLB« – Modellprojekt zur Optimierung der Lebens- und Berufschancen von jungen Menschen mit geistiger Behinderung im Förderzentrum zur individuellen Lebensgestaltung und Berufsbildung,
- Projekt »STAR« (Schule trifft Arbeitswelt – zur Integration (schwer-)behinderter Jugendlicher),
- Projekt »SprungBRETT«,
- Pilotprojekt »SPAGAT«,
- Integrative Förderungslehrgänge (»Fli«),
- Landesweiter Schulversuch (SV) »Integration von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung in berufsbildenden Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben« an der *Loschmidt-Oberschule* Berlin.

Aus der Vielzahl der bisher publizierten Projekte und Maßnahmen (vgl. den Überblick bei Schmidt 2010; auf der Internetseite der Bundesarbeitsgemeinschaft www.bag-ub.de können unter »Forum Schule-Beruf« weitere Erfahrungsberichte und »Best Practice Beispiele« eingesehen werden) sollen einige kurz exemplarisch vorgestellt werden, mit dem Ziel, »besondere« strukturelle Elemente und mögliche Vorzüge zu analysieren.

Berufliche Erfahrung und Orientierung (bEO) ist ein in Deutschland über Hamburg hinausgehend bekanntes Projekt, in dem der Träger, die Hamburger Arbeitsassistenten, bereits seit 1992 Menschen mit geistiger Behinderung bei der beruflichen Integration in reguläre Beschäftigungsverhältnisse nach dem Konzept der »Unterstützten Beschäftigung« unterstützt und über viele Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen verfügt (vgl. Hamburger Arbeitsassistenten 2007a, 151f.; vgl. Behncke 2011).

Es wurde entwickelt, da Eltern und Lehrer mit dem Wunsch an die Hamburger Arbeitsassistenten herangetreten waren, frühzeitiger mit der Kooperation mit den Schulen zu beginnen und nicht erst in der Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf. Es ging vor allem darum, berufsorientierte Angebote in den Schulen aktiv mitzugestalten und die Kenntnisse und Erfahrungen bezüglich geeigneter Arbeitsbereiche weiterzugeben. Des Weiteren bestand das Anliegen, sowohl die langjährige Erfahrung über die Begleitung und Unterstützung betrieblicher Integrationsprozesse von Menschen mit einer geistigen Behinderung als auch die vielfältigen und zahlreichen Betriebskontakte für Schulpraktika zu nutzen. Durch die Förderung der Aktion Mensch konnte das Modellprojekt bEO konzipiert und in den Jahren 2004 bis 2006 umgesetzt werden.

Schwerpunkte bildeten die Konzeptentwicklung und die Erprobung eines praxisorientierten und betriebsnahen Angebots beruflicher Orientierung für Schüler mit geistiger Behinderung, das sowohl die theoretische Auseinandersetzung als auch praktische Erfahrungen in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes mit dem Thema Berufsorientierung verknüpft. Ein weiteres Augenmerk lag auf der Entwicklung und Erprobung neuer Arbeitsmaterialien, die sowohl die Bedürfnisse der Schüler als auch die der Lehrkräfte berücksichtigen (vgl. Hamburger Arbeitsassistenten 2007b, 36).

Zielgruppe waren Schüler mit »Lernschwierigkeiten«, die entweder die Werkstufe des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung oder die achte bzw. neunte Jahrgangsstufe einer Integrationsklasse besuchten. Die Hamburger Arbeitsassistenten hat im Projekt bEO mit drei Förderzentren, die den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufwiesen sowie mit sechs Gesamt-, Haupt- und Realschulen, welche Integrationsklassen besitzen, zusammen gearbeitet. Die Teilnahme war freiwillig und die teilnehmenden Schüler zwischen 15 und 17 Jahre alt. Die Beteiligung am Projekt wurde von den dort tätigen Lehrkräften empfohlen, wenn sie Schüler dabei unterstützen wollten, sich näher mit den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen. Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben insgesamt 41 Schüler am Projekt bEO teilgenommen (vgl. ebd., 37).

Die wesentlichen Zielsetzungen bestanden vor allem darin, dass

- sich die Schüler umfassend unter Zuhilfenahme ihrer bisherigen Erfahrungen mit der Welt der Arbeit beschäftigten,
- sie die Gelegenheit hatten, sich mit anderen Schülern über die anstehenden Herausforderungen beim Übertritt von der Schule in den Beruf auszutauschen,
- sie sich mit ihren Träumen, Absichten und Wünschen, aber auch Vorstellungen von der Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigten,
- sie die verschiedenen Möglichkeiten neben der Werkstatt für behinderte Menschen kennen lernen und konkret in verschiedene Arbeitsbereiche des allgemeinen Arbeitsmarktes hineinschnupperten,
- die Schüler in dem Prozess der beruflichen Orientierung und den damit verbundenen Anforderungen den Mut und die Entschlossenheit entwickelten, sich diesen Aufgaben zu stellen,
- sie interessiert in den verschiedenen Praktika die Praxis erlebten, verschiedene Kompetenzen, auch Schlüsselkompetenzen erwarben und das Erlebte anschließend reflektierten,
- die Kompetenzen der Schüler in Bezug auf die Berufswahl gestärkt wurden und die folgenden Entscheidungen im Prozess der beruflichen Orientierung gefasst wurden (vgl. ebd., 39).

Das bEO-Projekt stellte für die Schulen ein kompaktes Angebot dar. Es gliederte sich in fünf verschiedene Phasen – in die Vorbereitung, in die Projektwoche, in die Betriebserkundungen, in das Praktikum und die anschließende Auswertung – und

dauert drei bis vier Monate. Jede Lerngruppe bestand aus acht bis zehn Schülern, die die verschiedenen Phasen durchliefen.

Die Schüler der Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurden klassenübergreifend an ihrer jeweiligen Schule zu einer Gruppe zusammengefasst. Die Schüler der Integrationsklassen der sechs verschiedenen Schulen bildeten ebenfalls eine Gruppe, die zusammen mehrere Monate lernte und arbeitete. Die Sequenz wurde innerhalb der Projektlaufzeit fünfmal durchgeführt, zweimal mit einer Gruppe von Integrationsschülern und jeweils einmal an den drei verschiedenen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Das Projekt wurde während der zwei Jahre ständig reflektiert und weiterentwickelt, wobei zahlreiche neue Methoden und Materialien entwickelt, erforscht und getestet wurden. Die Sequenzlaufzeit von drei bis vier Monaten ist bewusst so kurz gehalten worden, um möglichst viele der interessierten Schulen im Projektzeitraum von zwei Jahren erreichen zu können.

Wesentliche Ergebnisse waren:

- Insgesamt nahmen an den fünf Sequenzen 41 Schüler teil, von denen 38 das Projekt beendeten.
- Schüler, Eltern und Lehrer bewerteten das Projekt sehr positiv – die Schüler hätten an den verschiedenen Phasen mit Interesse und Spaß teilgenommen und geäußert, dass die Teilnahme ihnen hilfreich war bei der Auseinandersetzung mit möglichen Perspektiven nach der Schule.
- In den Projektwochen hätte noch mehr Zeit zur Verfügung stehen können, besonders im Hinblick auf die Betriebserkundungen und eine noch intensivere Auseinandersetzung mit gewissen Anlern Tätigkeiten.
- Betriebserkundungen wurden von den Schülern als ein zentrales Erlebnis eingeschätzt, das ihnen deutlich machte, dass ein Weg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt auch für Abgänger des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung möglich ist und dementsprechend durchaus eine realistische Perspektive darstellt.
- In den Praktika lernten die Schüler grundsätzliche Elemente der Arbeitswirklichkeit kennen und konnten sich mit übergeordneten Anforderungen, wie z. B. Schlüsselqualifikationen auseinandersetzen, mit positiven Auswirkungen auch auf die Selbsteinschätzung.
- Als wünschenswert wurde eine Verlängerung des Projektzeitraumes von vier Monaten auf ein halbes Jahr betrachtet, um die Inhalte differenzierter und intensiver erfahren zu können.
- Viele Schüler seien ermutigt und bestärkt worden, zukünftig noch weitere Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln (vgl. ebd., 54ff.).

BoB – Berufsberatung ohne Barrieren des Zentrums für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen Mainz e. V.:

Dieses Zentrum vertritt bereits seit 1993 als Interessenvertretung »Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V.« die Interessen von Menschen mit Behinderung. Ein

Baustein ist auch die Beratung in zentralen Feldern wie Arbeit, Wohnen, Freizeit, persönliche Assistenz, rechtliche Möglichkeiten, Partnerschaft oder emotionale Unterstützung.

2002 wurde dabei das Modellprojekt »Berufsausbildung ohne Barrieren« (BoB) entwickelt, unterstützt vom Land Rheinland-Pfalz an fünf Projektschulen im gesamten Landesgebiet, mit der Zielrichtung aufzuzeigen, dass eine Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt möglich erscheint und dass es zur WfbM Alternativen gibt.

Insgesamt wurden während der Projektlaufzeit von Januar 2002 bis Dezember 2005 243 Jugendliche beraten, der Großteil davon befand sich noch in der Schule oder in der Ausbildungsvorbereitung. 22 Jugendliche konnten bereits in eine Ausbildung oder in eine andere integrative betriebliche Maßnahme vermittelt werden. Inzwischen wird das Projekt auch über die Modellphase hinaus fortgeführt, um eine Unterbrechung des einsetzenden Prozesses der Integration zu vermeiden.

Die Zielgruppe des Projekts »Berufsausbildung ohne Barrieren« stellen Schüler mit Behinderung und hier vor allem Integrationsschüler ab der 7. Klasse dar, die bereits seit längerem in verschiedenen Projektschulen vom Zentrum für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen (ZsL) betreut werden. Bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung wird es als wichtig erachtet, neben den Schülern auch deren Eltern miteinzubeziehen, um ihren Unsicherheiten, Ängsten und Erwartungen entgegenzutreten.

Der Mitarbeiter des Projektes BoB ist kontinuierlich an den Schulen anwesend. Während des gesamten Beratungsprozesses steht er den Schulen, den Ausbildungsbetrieben, der Agentur für Arbeit, den freien Bildungs- und Beschäftigungsträgern sowie den Trägern der Behindertenhilfe beratend und helfend zur Seite und sucht aktiv den Kontakt zu diesen. Frühzeitig wird der Kontakt mit den Berufsberatern der Agentur für Arbeit hergestellt, um, gemäß dem jeweiligen Entwicklungsstand, die passende Förderung zu arrangieren und zu begleiten.

Die Kontaktaufnahme der BoB-Mitarbeiter findet meist im zweiten Halbjahr der siebten Klasse statt, da Schüler erst ab dem 14. Lebensjahr Praktika durchführen dürfen. Dabei werden erst einmal die Stammdaten erfasst und es kommt zu einem ersten Kontakt mit dem Schüler und dessen Eltern. In der achten Klasse führen die teilnehmenden Schulen ein oder zwei Praktika durch. Die Mitarbeiter sind je nach Absprachen mit den einzelnen Schulen bei der Suche nach Praktika, der Begleitung der Schüler, Eltern und Arbeitgeber und bei der Auswertung behilflich. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die neunte Klasse und die Begleitung nach Abschluss der Schule.

Als abgeschlossen gilt die Beratung, wenn der Schüler erfolgreich auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, entweder im Rahmen einer Lehrstelle, eines Arbeitsverhältnisses oder einer dem Arbeitsverhältnis ähnlichen Tätigkeit, vermittelt wurde. Zu Anfang eines Beschäftigungsverhältnisses steht der BoB-Mitarbeiter noch in Krisen zur Verfügung. Die Übergabe an den Integrationsfachdienst sollte in dieser Phase geschehen – er wird also noch nicht früher in Anspruch genommen.

Die Beratung der Jugendlichen beginnt in den letzten drei Klassen der verschiedenen Projektschulen und sieht eine Laufzeit von etwa 18 Monaten vor, die jedoch verlängert werden kann. Die Erfahrungen früherer Projekte haben gezeigt, dass es aufgrund der komplexen Struktur mit verschiedenen Handlungsträgern wie z. B. dem ZsL Mainz, der Agentur für Arbeit, den Schulen und den lokalen und kommunalen Interessen, Probleme bei der Abstimmung vor Ort gab. Daher ist für dieses Projekt eigens ein Beirat gegründet worden, der die Interessen der beteiligten Akteure untereinander und denen des Landes abstimmt und, wenn nötig, interveniert.

Ein weiterer wichtiger Punkt für das Gelingen des Projektes ist eine gute und funktionierende Zusammenarbeit mit den verschiedenen Schulen und Lehrkräften. Dies bezieht sich nicht nur auf technische und räumliche Gegebenheiten in der Schule, wie regelmäßige Sprechstunden der Mitarbeiter, Beratungs- und Besprechungsräume, sondern auch auf die konzeptionelle Abstimmung. Um diese zu gewährleisten, werden gemeinsam mit den Schulen Zielvereinbarungen abgeschlossen, die regelmäßig überprüft werden.

Die Angebote zur Unterstützung sind inhaltlich in sechs Bausteine angesiedelt, die sich in verschiedene Module aufgliedern. Viele Module wiederholen sich in den verschiedenen Bausteinen. In der konkreten Arbeit mit einem Jugendlichen oder einer Gruppe wird die Verwendung verschiedener Module individuell und bedarfsorientiert zusammengestellt. Dieses Konzept ist personenorientiert und erlaubt, individuell auf die Bedürfnisse der jeweiligen Jugendlichen einzugehen. Der Prozess der Begleitung und Beratung schließt die Bereiche Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung, Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen, Berufsfindung, Profiling, Praktika, Vermittlung in Ausbildung und in Qualifikationsmaßnahmen ein. Die nachfolgend beschriebenen Bausteine bilden das Fundament der Arbeit der BoB-Mitarbeiter.

- Beratung und gezielte Einzelfallhilfe,
- Elternarbeit,
- Training,
- Unterstützung bei der Vermittlung in Praktika und Betreuung während der Praktika und der Ausbildung,
- Beratung von Betrieben,
- Vernetzung.

Als zentrale Ergebnisse werden benannt, dass zwar nach wie vor ein großer Handlungsbedarf bei der Unterstützung der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen mit geistiger Behinderung besteht, sich aber die Chance eröffnet, dass diese durch frühzeitig einsetzende Hilfen sich dauerhaft beruflich und sozial integrieren lassen und durch ein reguläres Arbeitsverhältnis, das ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht, ihr Einkommen dann auch selbst sichern können. Dabei wird die Integration als ein Prozess gesehen, der bereits in den letzten drei Schuljahren beginnt und so den Übergang aus der Schule in die Arbeitswelt erleichtert. Die Förderung sei nur

effektiv, wenn die Beratung auch nachhaltig ist – dies kann nur durch eine weitere fortwährende Beratung aufrechterhalten werden.

Projekt »Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in das Berufsleben« in Baden-Württemberg: In einem von September 2000 bis 2006 laufenden Forschungsprojekt wurde von der PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen, in Zusammenarbeit mit dem LWV Baden und Württemberg-Hohenzollern an sechs ausgewählten Schulen für Geistigbehinderte ein Konzept für den Übergang von der Schule in den Beruf entwickelt (vgl. Trost 2003; Küchler/Trost 2002; Küchler 2007), mit folgenden zentralen Elementen:

- Konzeptionelle Diskussion und Standortbestimmung in der Schule im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit gelebten Werten, Einstellungen, Zielen und dem diesem zugrunde liegenden Menschenbild;
- Dialog mit Eltern und Familien;
- Integraler Ansatz: Vorbereitung auf alle wesentlichen Aspekte nachschulischen Lebens in Hinblick auf Arbeit und Beruf, aber auch soziales Leben und Leben in der Gemeinde, Wohnen, Freizeit, Familie und Partnerschaft;
- Bildung und Qualifizierung in ganzheitlichen, realitätsnahen Lern- und Erfahrungsfeldern über offene und handlungsbezogene Lernformen;
- Schülerzentrierte Planung, im Sinne einer individuell ausgerichteten Zukunfts-, Lebens- bzw. Berufswegeplanung;
- Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen und gemeinwesenorientierten Vernetzung (mit IFD, Agentur für Arbeit, Integrations- und Sozialamt, WfbM, Schulverwaltung, aber auch mit in der jeweiligen Gemeinde vorhandenen Vereinen, Initiativen und Kirchen);
- Qualitätssicherung und -management im Sinne einer kontinuierlichen Überprüfung und Beurteilung durch alle Beteiligten.

Böhringer (2006) berichtet anschaulich und chronologisch über den langwierigen, schwierigen, jedoch erfolgreichen Prozess der Umgestaltung seiner »Gustav-Heinemann-Schule« (vgl. www.gustav-heinemanschule-schule-pforzheim.de) und damit einhergehenden notwendigen Umstrukturierungen der Werkstufe zu einem »wirklichkeitsentsprechenden Erfahrungs- und Lernfeld«, der zunehmenden Vernetzung mit anderen Diensten und der Konzeption einer Eingliederungswerkstufe, in Orientierung an dem Leitgedanken von »supported employment« und »training on the job«. Interessant und bedenkenswert das Fazit aus der Chronologie dieser Einrichtung:

»Die Ausbildung einzelner fachpraktischer Kompetenzen ist für die Zielgruppe der »wesentlich lernbeeinträchtigten« Abgänger von Schulen nicht zielführend. Die in europäischen Nachbarländern angestrebte »Teilqualifizierungslehre« halten wir für ein zu schmales Angebot. Die Erfahrungen aus den Ausbildungsgängen »Werker« und »Fachwerker« und aus den Förderlehrgängen F2/3 sollten uns bestärken, ein flexibleres, an den Bedürfnissen des Einzelnen und des Betriebes orientiertes Angebot vorzuhalten. Die Lösung von traditionellen Ausbildungsstrukturen (Lernen in der Lehrwerkstatt und in der Berufsschule –

duales System) ist – zumindest für unsere Zielgruppe – dringend geboten. Als ›Zwischenfazit‹ unserer bisherigen Arbeit lässt sich daher festhalten: Mit Unterstützungsstrukturen platzieren, dort qualifizieren (training on the job) und anschließend bedarfsgerecht begleiten, lautet das erfolgreich erprobte Konzept zur beruflichen und sozialen Eingliederung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen« (Böhringer 2006).

Eine wichtige Aufgabe spielt in diesem Zusammenhang auch die ›Netzwerk- und Berufswegekonferenz‹, mit der zentralen Aufgabenstellung einer Schnittstellenkonzeption zwischen der Sonderschule, der WfbM und dem allgemeinen Arbeitsmarkt in Zusammenarbeit mit dem IFD.

Der Erfolg dieser Konzeption lässt sich u. a. ablesen an der Arbeit der Graf von Galen-Schule, einer ca. 120 Schüler umfassenden Schule für Geistigbehinderte in Trägerschaft der Stadt Heidelberg. Laut Monz (2011) wurden seit 2002, also seit der Neukonzeption, etwa 50 bis 60 % der Schüler in die WfbM entlassen, bis zu 40 % (und dauerhaft deutlich mehr als ein Drittel) auf Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt. Mehr als 25 Übergänge seien auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereitet und begleitet worden. Beide Zahlen, die relative wie die absolute, so Monz liegen deutlich über den eigenen Erwartungen und blieben seit längerem stabil. Weiterhin sei festzustellen, »dass die ganz überwiegende Zahl der geschaffenen Arbeitsverhältnisse auf Dauer besteht. In Einzelfällen haben auch Wechsel des Arbeitgebers stattgefunden« (ebd., 86).

Modellprojekt »Kooperative berufliche Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt« (KoBV): Das baden-württembergische Projekt richtet sich an Schüler der Berufsschulstufe der Sonderschule für geistig behinderte Menschen bzw. an lernbehinderte Absolventen aus Förderschulen, die aufgrund ihrer Behinderung eines besonderen Arbeitstrainings bedürfen, um eine Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen, an Abbrecher bzw. Abgänger des BVJ bei drohender oder vorliegender Behinderung sowie an Abgänger der BVE, die sich als eine besondere Form der Oberstufe in Baden-Württemberg aus der Werkstufe der Sonderschule für geistig behinderte Menschen heraus entwickelte.

Über die Aufnahme entscheidet auf der Basis einer Kompetenzanalyse die Agentur für Arbeit im Einvernehmen mit dem Maßnahmeträger, den beteiligten Schulen sowie dem IFD. Dabei sind eine hohe Eigenmotivation, ein erfolgreiches betriebliches Vorpraktikum, eine erfolgreiche schulinterne Vorbereitung sowie die Fähigkeit, sich eigenständig im Berufsverkehr zu bewegen, wesentliche Aufnahmekriterien (vgl. KVJS 17.07.2010, o. S.). Die Maßnahme wurde an den Modellstandorten Karlsruhe, Bruchsal und Lörrach von 2005 bis 2007 erfolgreich durchgeführt und verfolgt die Intention, die Wirksamkeit der beruflichen Bildung und Vorbereitung auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für die Maßnahmeteilnehmer zu verbessern.

Dabei soll speziell die Herausbildung arbeitsrelevanter Kompetenzen und sozialer Fähigkeiten unter den Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes ermöglicht wer-

den, um in der Folge zu einer selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu führen (vgl. Lebenshilfe Lörach 2010).

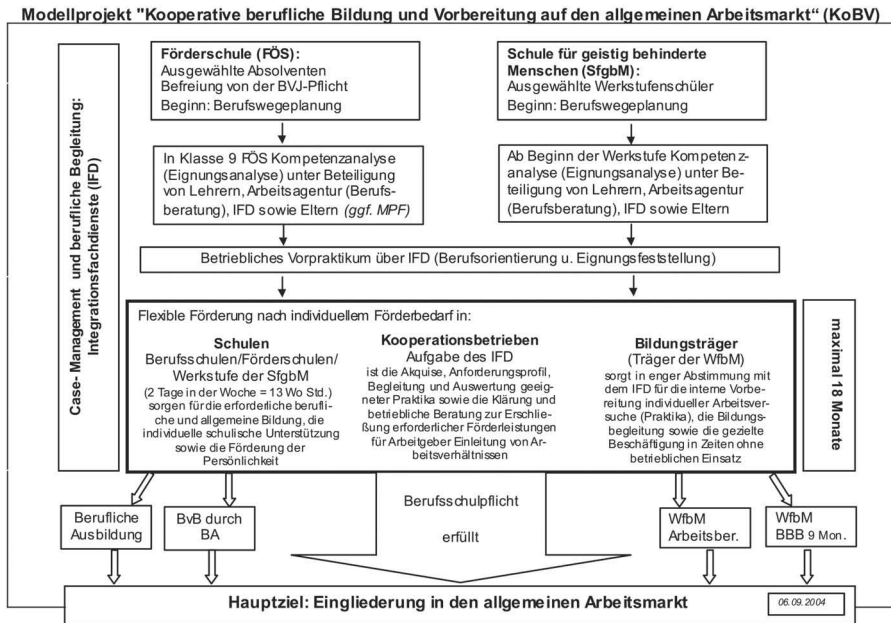


Abb. 12: Modellprojekt »Kooperative berufliche Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt« (KoBV)

Zu Beginn der 11-monatigen Projektphase, mit Verlängerungsoption auf weitere sechs Monate, schließen die Jugendlichen mit dem Maßnahmeträger einen Vertrag über die Teilnahme ab. Dadurch haben sie den gleichen rechtlichen Status wie Auszubildende im dualen System. Sie erhalten ein Ausbildungsgeld und sind über die Zeit der Maßnahme hinweg sozialversichert.

In der Grundstufe (maximal 6 Monate), die die Berufsorientierung fortführt, geht es vor allem um die Herausbildung und Festigung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aber auch von Betrieben erwartete Verhaltensweisen, z. B. verbindliches Abmelden bei Krankheit oder pünktliche Anwesenheit, werden eingeübt. In der anschließenden Förderstufe liegt der Schwerpunkt in der individuellen »(...) Verbesserung von beruflichen Grundfertigkeiten, die auf eine Arbeitsstelle vorbereiten« (Hagsfelder Werkstätten u. a. 2008, 6). Wird die Maßnahme auf 18 Monate verlängert, erfolgt nun die Übergangsqualifizierung. In dieser Phase werden berufs- und betriebsorientierte Qualifikationen betriebsnah vermittelt.

Die Maßnahmeteilnehmer besuchen an zwei Tagen in der Woche die Berufsschule und an drei Tagen ihre Praktikumsstelle.

Bei der Suche der Praktikumsstellen hilft der IFD, der zusammen mit den Mitarbeitern der Maßnahmeträger auch die Praktikumsvorbereitung, -begleitung und -auswertung übernimmt. Die Praktikumsakquisition basiert auf den unter Beteiligung der Schulen, Berufsberater und Eltern im Rahmen der Berufswegeplanung erstellten Eignungs- und Kompetenzprofilen sowie auf Erfahrungen vorangegangener betrieblicher Praktika.

Der Qualifizierungsbedarf wird während der Maßnahme individuell festgestellt und fortlaufend weiterentwickelt. Die bedarfsgerechte Unterstützung und Begleitung bei Einarbeitungs- und Qualifizierungsprozessen erfolgt direkt am Arbeitsplatz durch die Mitarbeiter der Maßnahmeträger (»training on the job«).

Die zwei Tage, an denen die Jugendlichen die Berufsschule besuchen, dienen der Vermittlung allgemeinbildender und fachspezifischer theoretischer Inhalte. Dabei ist der Unterricht speziell auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer ausgerichtet. Vorgesehene Inhalte sind, neben der beruflichen Vorbereitung, ein Mobilitäts- und Bewerbertraining, der Umgang mit Ämtern, Medien und Geld, die Bereiche Arbeit, Wohnen, Partnerschaft, Gesundheit und Freizeit sowie der Erwerb von Sozialkompetenzen, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Einübung demokratischer Grundregeln.

Wird im optimalen Fall dem Jugendlichen, z. B. in Folge einer erfolgreichen Qualifizierung im Betrieb ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis in Aussicht gestellt, hilft der IFD bei der Erschließung der erforderlichen Förderleistungen für den Arbeitgeber und bietet für beide Parteien eine weitere Begleitung an.

Andere Abgangsmöglichkeiten stellen die berufliche Ausbildung, weitere berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit oder der Berufsbildungs- bzw. Arbeitsbereich der WfbM dar.

Konzeptionelle Besonderheiten liegen darin, dass hier die grundsätzlich getrennt und nacheinander ablaufenden Angebote der schulischen und beruflichen Bildung durch den Zusammenschluss von Leistungsanbietern gebündelt, verzahnt und nebeneinander erbracht werden.

»Die Agentur für Arbeit beauftragt als Bildungsträger für das KoBV in der Regel den Träger einer Werkstatt für behinderte Menschen. Dieser stellt neben der Hauptfunktion des Jobcoaching auch erforderlichen Falls seine Infrastruktur zur Verfügung und erledigt die sozialrechtliche Abwicklung mit der Agentur für Arbeit sowie die Abführung der Sozialversicherungsbeiträge für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2008, 4).

Die Arbeit des Job-Coachs beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Begleitung am Arbeitsplatz, sondern umfasst auch die Qualifizierung der Maßnahmeteilnehmer im Bereich der sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus ist er Ansprechpartner für Eltern, Betriebe und Schulen. Im Gegensatz zu einer üblichen BvB der Agentur für Arbeit ist hier über den jeweiligen Maßnahmeträger die WfbM an der Kooperation beteiligt, ohne dass die Teilnehmer in die Werkstatt aufgenommen werden.

Der zuständige IFD ist bereits in der Schule an der Berufswegeplanung beteiligt. Zusammen mit dem Job-Coach des Maßnahmeträgers, eventuell auch der BVE, plant er vorbereitende Praktika zur Eignungsfeststellung, akquiriert geeignete Praktikumsplätze für die »KoBV«-Teilnehmer und unterstützt den Job-Coach bei der beruflichen Begleitung der Jugendlichen.

Die übliche Abfolge von Grund- und Förderstufe sowie die inhaltliche Gestaltung in der BvB der Agentur für Arbeit bleibt in »KoBV« soweit bestehen, wird jedoch an den individuellen Bedürfnissen in ihrer Intensität variiert und entsprechend angepasst.

Die Umsetzung der intensiven Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit wird besonders durch den Aufbau verbindlicher, effizienter und nachhaltiger Kooperationsstrukturen und Netzwerke zwischen den im Einzugsbereich wirkenden Integrationsfachdiensten, Schulen bzw. Werkstätten für behinderte Menschen begünstigt und setzt als wichtiges Element in der Qualifizierungsplanung die klare Definition der einzelnen Maßnahmeschritte mit den und für alle an der Maßnahme Beteiligten voraus.

Insgesamt entstand in Baden-Württemberg seit 2008 eine transparente regionale Kooperationsstruktur der Leistungsträger nach der flächendeckenden Einführung der zwischen 2005 und 2007 erprobten Angebote »Berufsvorbereitende Einrichtungen« und »Kooperative Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt«, die konsequent miteinander verzahnt wurden (vgl. Blesinger o. J., 24).

»Die Erfahrungen aus der Modellprojektphase haben gezeigt, dass die generelle Kenntnis der Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie detaillierte Erfahrungen mit dem regionalen Arbeitsmarkt, den Betrieben in der Region und den regionalen Gegebenheiten von grundlegender Bedeutung für den Erfolg dieser speziellen BvB Maßnahme sind« (Hagsfelder Werkstätten u. a. 2008, 13).

Maßnahmeträger mit Werkstattbetrieb spielen eine zentrale Rolle bei den Bemühungen, behinderte Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Zusammen mit dem IFD sind sie auch für die Betriebe ein wichtiger Ansprechpartner.

Darüber hinaus erscheinen im Hinblick auf das Klientel gerade diejenigen Maßnahmeträger als besonders geeignet, die auch eine WfbM betreiben. Sie können aufgrund ihrer großen Erfahrungen besonders gut erkennen, ob und in welchem Maße persönliche Entwicklungsprozesse möglich sind und wie diese initiiert bzw. gestaltet werden müssen.

Ebenso spielen die eigenen Beschäftigungsmöglichkeiten der Maßnahmeträger eine wichtige Rolle, indem sie ein individuelles berufliches Training der Teilnehmer ermöglichen oder bei Praktikumsabbruch in Betrieben des Arbeitsmarktes den Einzelnen auffangen.

In Bayern bzw. im Raum Mittelfranken engagiert sich bereits seit vielen Jahren und sehr erfolgreich *ACCESS Integrationsbegleitung*. Dieser Fachdienst hat sich das Ziel gesetzt, in Anlehnung an das Konzept der Unterstützten Beschäftigung berufliche Orientierung zu ermöglichen sowie Qualifizierung und Vermittlung von Menschen mit geistiger Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu leisten. Seit 1998 bis 2009

konnte für 78 von 111 Klienten ein Arbeitsvertrag in regulären Betrieben erschlossen werden (vgl. Klarer Kurs 2009, H. 2, 7–11). Auf der Homepage wurde auch eine Rubrik für Unternehmer geschaffen und informiert diese über den potentiellen Nutzen, über Bewerberprofile, Referenzen, Dienstleistungen, Praxisbeispiele u. a. (vgl. <http://www.access-ifd.de/cms/website.php?id=/de/bewerber.htm>).

Ein Angebot im Raum Würzburg unterbreitet das *Berufliche Fortbildungszentrum der Bayerischen Wirtschaft* gGmbH Würzburg (bfz) (vgl. http://www.bfz.de/wwwpubroot/Standorte/bfz_Wuerzburg/bfz_Wuerzburg.rsys), das bereits seit vielen Jahren auch eine rehaspezifische Maßnahme zur Berufsvorbereitung für Menschen mit geistiger Behinderung (RM g) nach § 61 SGB III i. V. mit § 102 SGB III anbietet.

Als Zielgruppe werden noch nicht »berufsreife« Jugendliche und junge erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung benannt, die ohne intensive Unterstützung auf dem Arbeitsmarkt nicht integriert werden können. Es handelt sich um Schüler, bei denen häufig Vermittlungshemmnisse zu beobachten sind, wie begrenzte Lernfähigkeit, vermindertes Lerntempo, geringe Eigeninitiative, Verhaltensauffälligkeiten, mangelnde soziale Kompetenz, eingeschränkte Flexibilität situationsgerecht zu handeln u. a. Die zentrale Zielsetzung besteht darin, Beschäftigungsmöglichkeiten und Arbeitsfelder einzuschätzen, die Vermittlungsfähigkeit zu verbessern und ein möglichst dauerhaftes Arbeitsverhältnis anzubahnen.

Organisatorisch wird ähnlich vorgegangen wie bei den IFD, mit zentralen Elementen wie Hospitation, Elterngespräche, Unterrichtspraxis einschließlich der Vermittlung beruflicher Kompetenzen, Praktikumsphasen und Integration in den Arbeitsmarkt.

Beeindruckend sind die bisher erzielten Ergebnisse.

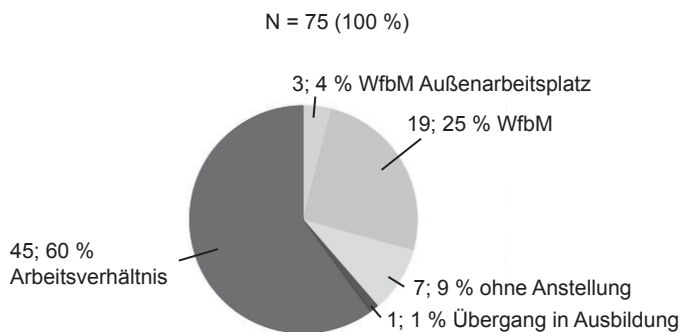


Abb. 13: Verbleib der Teilnehmer (bfz) der Einstiegstermine Oktober 1995 – September 2005

4.4 Fazit

Die Ausführungen in Kapitel 4 haben gezeigt, dass es notwendig und legitim, aber auch möglich ist, Schüler aus Werkstufen- bzw. Berufsschulklassen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten und auch den Übergang angemessen zu gestalten, vor allem über eine ›Unterstützte Beschäftigung‹ unter Einbezug des IFD.

Für einen unmittelbaren Übergang aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bedarf es intensiver, didaktisch und methodisch sorgfältiger Vorbereitungen, für die die Grundlagen allerdings durch die Einführung erweiterter und modifizierter Bildungs- bzw. Lehrpläne gelegt sind, zumindest in Bayern, Baden-Württemberg und in Rheinland-Pfalz. Für die Gestaltung des Übergangs von der allgemeinen Schule auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gibt es inzwischen in vielen Bundesländern eine Reihe von Modellversuchen, mit ganz unterschiedlicher organisatorischer Ausrichtung, aber überwiegend positiven Ergebnissen und Erfahrungen. Folgende zentrale Ergebnisse können dabei festgehalten werden:

- Die Angebote dürfen nicht (zu) sporadisch und zu kurzfristig angelegt sein – so wurde in Hamburg im Projekt bEO eine Verlängerung des Projektzeitraumes von vier Monaten auf mindestens ein halbes Jahr als notwendig erachtet, um die Inhalte differenzierter und intensiver erfahren zu können. In vielen Maßnahmen erstrecken sich die Angebote über mehr als ein Jahr bis zu mehreren Jahren. Die Arbeit erscheint längerfristig nur dann erfolgreich zu sein, wenn die Beratung und Betreuung auch nachhaltig angelegt ist.
- Die Einbeziehung der Eltern wird als notwendig und wichtig erachtet.
- Die Vorbereitung und Unterstützung muss über den beruflichen Sektor hinausgehen, sich auf alle wesentlichen Aspekte nachschulischen Lebens erstrecken, also auch auf das soziale Leben in der Gemeinde, Wohnen, Freizeit, Familie und Partnerschaft. Neben der beruflichen Vorbereitung geht es um Mobilitäts- und Bewerbertraining, den Umgang mit Ämtern, Medien und Geld, die Bereiche Arbeit, Wohnen, Partnerschaft, Gesundheit und Freizeit sowie um den Erwerb von Sozialkompetenzen, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Einübung demokratischer Grundregeln.
- Inhaltlich und methodisch sollte die Bildung und Qualifizierung in ganzheitlichen, realitätsnahen Lern- und Erfahrungsfeldern über offene und handlungsbezogene Lernformen erfolgen sowie über eine schülerzentrierte Planung im Kontext einer individuell ausgerichteten Zukunfts-, Lebens- bzw. Berufswegeplanung.
- Regionale Kooperationsstrukturen und eine gemeinwesenorientierte Vernetzung (mit IFD, Agentur für Arbeit, Integrations- und Sozialamt, WfbM, Schulverwaltung, aber auch mit in der jeweiligen Gemeinde vorhandenen Vereinen, Initiativen und Kirchen) müssen entwickelt und aufgebaut werden, denn aus der komplexen Struktur der beteiligten Akteure mit ihren verschiedenen Maßnah-

men und unterschiedlichen Perspektiven entstehen immer wieder Konflikte und unterschiedliche Interessen, die es untereinander abzustimmen gilt; dies kann auch geleistet werden durch »Netzwerk- und Berufswegekonferenzen«, mit der zentralen Aufgabenstellung einer Schnittstellenkonzeption zwischen den Schulen, der WfbM und dem allgemeinen Arbeitsmarkt in Zusammenarbeit mit dem IFD.

- Im Hinblick auf die Frage, wer beraten und unterstützen kann und sollte, braucht es detaillierte Erfahrungen mit dem regionalen Arbeitsmarkt, den Betrieben in der Region und den regionalen Gegebenheiten.
- Auch nach einer erfolgreichen Vermittlung sollte die Beratung und Unterstützung, zumindest in Krisenzeiten, weiter zur Verfügung stehen.
- Als Motto kann mit Böhringer (2006) festgehalten werden: »Mit Unterstützungsstrukturen platzieren, dort qualifizieren (training on the job) und anschließend bedarfsgerecht begleiten«.

Mittel- und längerfristig zeichnet sich auch für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verstärkt ein Übergang aus dem berufsbildenden Bereich an, weil hier die berufsbezogenen fachlichen Kompetenzen in besonderem Maße vorhanden sind und weil in Zukunft infolge einer inklusiven Schullandschaft immer mehr Schüler mit Förderbedarf ihre Berufsschulpflicht nicht mehr in der Berufsschulstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ableisten wollen und werden.

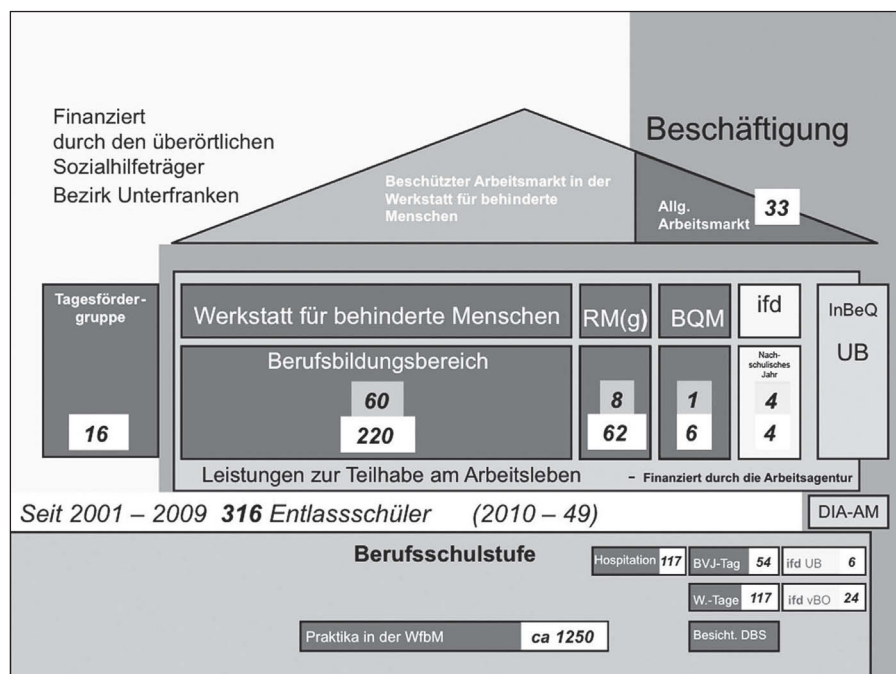


Abb. 14: Berufswege und Vermittlungen (Ebert u. a. 2010, 99)

Wie sich in diesem Kontext Regionen verändern können, zeigt die vorangestellte Zusammenstellung und Grafik aus Baier/Ebert/Kranert (2011, 99). Hier wird ein Überblick vermittelt über Wege, die Schüler aus der Region Mainfranken nach dem Abschluss der Berufsschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung genommen haben.

Die Zahlen beziehen sich auf 316 Schüler, die im Zeitraum 2001 bis 2009 aus der Region Mainfranken die Berufsschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verlassen haben und deren ›Berufswege‹:

- 16 Schüler (5 %) wechselten nach der Berufsschulstufe in eine vom Bezirk Unterfranken als überörtlichen Sozialhilfeträger finanzierte Tagesfördergruppe.
- 220 Schüler (70 %) wechselten nach der Berufsschulstufe in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen.
- 72 Schüler (23 %) bekamen von der Agentur für Arbeit ein Übergangsangebot mit der Zielrichtung allgemeiner Arbeitsmarkt. 62 davon starteten in der Maßnahme RM (g), sechs in der BQM und vier gingen ins nachschulische Jahr der Maßnahme »Übergang Förderschule-Beruf«.
- Die Grafik zeigt darüber hinaus, dass von diesen 72 Entlassschülern 33 inzwischen eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen. Dreizehn befinden sich zum Erhebungszeitraum im März 2010 noch in einer der oben genannten Maßnahmen.
- 117 Schüler haben eine Hospitationswoche in der Maßnahme RM (g) besucht und ebenso viele Schüler haben sich in den Werkstatttagen bei Don-Bosco Würzburg beruflich orientiert.
- Insgesamt hat etwa jeder dritte Entlassschüler bereits in der Berufsschulstufe ein außerschulisches Angebot zur Berufsorientierung wahrgenommen.

Diese Zahlen allerdings beziehen sich nur auf die oben genannte berufsbildende Einrichtung in Würzburg und dürfen nicht verallgemeinert oder hoch gerechnet werden. Sie machen aber deutlich, dass über ein differenziertes und gut vernetztes Angebot einer beruflichen Ausbildung die Zahl der Vermittlungen von Schülern aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf den ersten Arbeitsmarkt stark erhöhen lässt (hier waren es 10 %).

5 Übergang Förderschule-Beruf

5.1 Überblick

Folgt man den Ergebnissen bzw. statistischen Angaben vorliegender Studien (vgl. Doose 2007a, 75f.; vgl. Kap. 3.4), so sind Menschen mit geistiger Behinderung auch heute noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Eine im Schuljahr 2004/2005 im Auftrag des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus durchgeführte Datenerhebung bestätigt, dass ein Großteil der Schüler, die die Berufsschulstufe (früher Werkstufe) der bayerischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verlassen, direkt in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) wechselt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006).

Der Freistaat Bayern hat, um den damit verbundenen Sozialisationseffekt (vgl. Detmar u. a. 2008, 14) von der Schule in die WfbM aufzubrechen und Alternativen zu eröffnen, unter Federführung des Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) im Schuljahr 2006/2007 das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« ins Leben gerufen. »Übergang Förderschule-Beruf« stellt im bundesweiten Vergleich ein einmaliges Vorgehen dar, da diese Konzeption flächendeckend in einem ganzen Bundesland unter Einbeziehung aller Regierungsbezirke eingeführt wurde.

Um »Übergang Förderschule-Beruf« sinnvoll und langfristig gestalten zu können, war und ist es ein Ziel, alle Personen und Institutionen, die an der Gestaltung des Übergangs des einzelnen Jugendlichen in das Berufsleben beteiligt sind und die bisher oftmals getrennt voneinander agierten, sowohl vor Ort als auch in übergreifenden Gremien zu vernetzen und günstige Voraussetzungen für eine möglichst enge Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. Kap. 5.3.4).

5.2 Ausgangslage

Die Bemühungen um Realisierung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Menschen kommen in vielen internationalen und nationalen Gesetzen und Übereinkommen zum Ausdruck² (vgl. Kap. 3). Mit der Ratifizierung der UN-

2 Vgl. u. a. die »Declaration on the Rights of Disabled Persons« der Vereinten Nationen von 1955, die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte der Vereinten Nationen von 1993, »The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities« der UNO 1993, die Salamanca-Erklärung von 1994; das Benachteiligungsverbot im GG Artikel 3, Abs. 3 von 1994, die Verabschiedung des SGB IX 2001 (zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen), das 2002 implementierte Bundesgesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGg), das 2006 in Kraft getretene Allgemeines Gleichstellungsgesetz (AGG) (vgl. Fischer/Heger/Laubenstein 2008; Laubenstein/Heger 2011).

Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Deutschland am 26. März 2009 sind nun Forderungen zur Umsetzung dieser Bemühungen präzisiert worden. Als aktuelle Prämisse gilt, Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen ein Leben innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen und sie bei der Teilhabe an allen relevanten Lebensbereichen zu unterstützen. Elementar dabei ist die Abkehr von einem defizitorientierten, am einzelnen Individuum festgemachten Behinderungsbegriff. Vielmehr wird im Rahmen eines bio-psycho-sozialen Verständnisses auf gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen aufmerksam gemacht, die Behinderungen verursachen bzw. verfestigen können. Die UN-Konvention knüpft damit direkt an die ›International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF‹ (vgl. DIM-DI 2004; Fischer 2003b) an: Hier werden sowohl Körperfunktionen, Körperstrukturen, personenbezogene Faktoren wie Eigenschaften und Attribute (Alter, Geschlecht, schulischer Werdegang, Lebensbedingungen, Motivation und genetische Prädispositionen) als auch Umweltfaktoren, d. h. Bedingungen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Umwelt in den Blickpunkt gerückt. Das Zusammenspiel all dieser Faktoren bedingt die Entwicklung bzw. Ausbildung von Aktivitäten und insofern auch die Teilhabe(-möglichkeiten) einer Person.

Dies bedeutet, dass vorliegende Benachteiligungen einer Person weniger aufgrund individueller Eigenschaften bzw. Dispositionen entstehen und somit das Individuum sich nicht vorrangig an die Umwelt anpassen muss, sondern dass vielmehr die jeweiligen Kontextfaktoren sich verändern und Barrieren überwunden werden müssen.

»Diese Herangehensweise stellt unsere Denkgewohnheiten auf den Kopf. Es geht nicht mehr darum, Behinderung zu kategorisieren und für jede Kategorie eine Maßnahme vorzuhalten, die dann Menschen zugewiesen werden. Es geht vielmehr darum, Menschen mit Behinderungen in der gleichen Weise individuelle Biografien zu ermöglichen, wie wir das für uns in Anspruch nehmen. Im Mittelpunkt stehen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Entwicklungsziele, die sie sich im Rahmen ihrer Lebensplanung stellen, auch die Experimente, die nötig sind, um einen angemessenen Weg zu finden. Die umwelt- und einstellungsbedingten Barrieren, die dem im Weg stehen, müssen mit strukturellen Änderungen und angemessenen Vorkehrungen überwunden werden« (Hausmanns/Scholdeiklie 2010, 132).

Um Teilhabe zu sichern, verpflichten sich die Vertragsstaaten in Artikel 26 (Habilitation und Rehabilitation), wirksame und geeignete Maßnahmen zu treffen und wollen hierfür umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, »insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste organisieren, stärken und erweitern« (Bundesgesetzblatt 2008).

Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) knüpft an das Grundgesetz Artikel 12 (Recht auf freie Arbeitsplatzwahl) an und greift den Bereich der beruflichen Teilhabe auf:

»Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen

zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit« (ebd.).

Selbst- und Mitbestimmung stellen zentrale Aspekte von Teilhabe dar. Um dieses Leitziel zu erreichen, ist das Vorhandensein von Alternativen eine wesentliche Voraussetzung. Somit ist es erforderlich, Wege zu finden bzw. zu ebnen, um die unterschiedlichen Möglichkeiten einer beruflichen Teilhabe für Menschen mit Behinderungen offen und zugänglich zu gestalten.

Fasst man die gegenwärtige Situation der beruflichen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung näher in den Blick, lässt sich eine hohe Übergangsquote von der Schule in eine WfbM als ›Sondereinrichtung‹ sowie die Tendenz, nach Eintritt dort dauerhaft zu verbleiben, konstatieren. Barlsen u. a. machen bereits 1999 auf diesen vorgezeichneten Weg der Schulabgänger einer Schule für Geistigbehinderte aufmerksam und verdeutlichen aufgrund ihrer Erfahrungen durch die wissenschaftliche Begleitforschung zu sieben vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Hauptfürsorgestelle eingerichteten Fachdienste sowie weiterer Studien (vgl. Schartmann 2000) die Notwendigkeit von strukturellen sowie konzeptionellen Veränderungen.

Die oben erwähnte Abfrage in Werkstufen in Bayern verdeutlicht, dass ca. 70 % aller Schüler in Bayern, die die Berufsschulstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verlassen, direkt in die Werkstätten für behinderte Menschen wechseln, wohingegen sich die Tendenz einer sehr niedrigen Übergangsquote in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes nachweisen lässt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006). Eine weitere bayernweite Erhebung von Arbeitsmarktentscheidungen für Abgänger der Werkstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie anderer Förderschwerpunkte, die auf Grundlage des Lehrplans für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichten, zum Stand Ende des Schuljahres 2004/2005, nennt 14 von 1073 Schüler, die nach Ende ihrer Schulzeit einen Arbeitsvertrag auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erhielten, d. h. ein Anteil von 1,3 %³.

Detmar u. a. (2008, 11) weisen auf ähnliche Tendenzen von Übergängen aus der WfbM in Betriebe hin und nennen eine geringe Übergangsquote von deutschlandweit 0,11 %, wobei diese länderspezifisch stark differiert.

Diese geringen Quoten widersprechen jedoch den Grundgedanken der UN-Konvention. Im Besonderen, weil als Ursachen hauptsächlich strukturelle Gegebenheiten bzw. Kontextfaktoren verantwortlich zu machen sind, was ein Blick auf den Bereich des Übergangs von der Förderschule in die Arbeitswelt verdeutlicht:

Radatz (2008a, 187) befasst sich im Rahmen von deutschlandweiten Standortanalysen unter anderem mit der »Analyse von Beratungs- und Entscheidungsprozessen, die für die Teilhabe am Arbeitsleben von jungen Menschen mit Behinderung während und im Anschluss an ihre Schulzeit von Bedeutung sind« und mit der »Leitfrage, auf

3 Quelle: Kooperationsvereinbarung 2009.

welche Weise in der Schulzeit berufliche Perspektive erarbeitet und nachschulische Anschlüsse vorhanden sind«. Ein zentrales Ergebnis stellt die Erkenntnis dar, dass in den Schulen Berufsorientierung »weit gefasst wird und Bemühungen, den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten oder gar selbst zu begleiten, nicht im Zentrum ihrer pädagogischen Ansätze stehen« (Radatz 2008b, 198). Bereits Barlsen u. a. (1999, 225) verweisen auf die Notwendigkeit eines frühzeitigen Beginns der beruflichen Orientierung, da von einem höheren und längeren Begleitungsaufwand von Schulabgängern aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ausgegangen werden muss. Gleichzeitig fordert er eine »an den nachschulischen Anforderungen orientierte schulische Berufsvorbereitung« (ebd., 225). Diese sollte in den letzten Jahrgangsstufen (Berufsschulstufe) intensiviert werden, hier sind »umfangreiche betriebliche Praktika und Arbeitserprobungen von zentraler Bedeutung« (ebd., 225). Auch Radatz bekräftigt, dass die Anbahnung betrieblicher Kontakte durch die Schule bzw. während der Schulzeit ein wesentliches Element ist, um den Einstieg in eine Tätigkeit außerhalb der WfbM zu ermöglichen. Denn »berufliche Perspektiven können nur dort verwirklicht werden, wo es eine Chance auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse gibt« (Radatz 2008b, 199). Doch gleichzeitig belegt Radatz (vgl. ebd., 213), dass auch Jahre nach der Benennung dieser Forderungen durch Barlsen Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Betrieben kaum ausgeprägt sind.

In Bayern konnte im Schuljahr 2004/2005 erhoben werden, dass Praktika in der Werkstufe (Berufsschulstufe) zwar verankert sind, häufig jedoch in der WfbM stattfinden. In über der Hälfte der Berufsschulstufenklassen werden Praktika in Betrieben der freien Wirtschaft selten oder nie durchgeführt – in lediglich 12 % der Klassen finden sie dort häufig statt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 9).

Doch es darf nicht übersehen werden, dass auch in den vergangenen Jahren bereits immer wieder persönliche Initiativen von Betroffenen, Eltern oder Lehrkräften anzutreffen sind. Dennoch reicht dieses Engagement von Einzelpersonen nicht aus, um alternative Berufswege zu institutionalisieren (vgl. Radatz 2008b, 205). Es mangelt an einer flächendeckenden, systematischen Form der Praktikumsakquise an Schulen. Von den Schülern, die dennoch Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes durchführen konnten, kam es nur vereinzelt »zu einer Überleitung von der Schule in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt« (ebd., 206). Des Weiteren wird berichtet, dass Schulen, die engagiert und kreativ nach Möglichkeiten suchten, ihren Schülern auch außerhalb von Sondereinrichtungen berufliche Perspektiven zu eröffnen, häufig folgenden Schwierigkeiten gegenüberstehen:

- eine konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, die in den Übergangsprozess eingebunden sind, findet nicht statt;
- eine ausreichende Betreuung der Praktika durch die Lehrkraft erscheint oft aufgrund eines zu hohen organisatorischen Aufwands nicht möglich. Dies führt dazu, dass die Versuche einer nachschulischen Integration mit hoher Wahrrschein-

lichkeit scheitern. »Individuelle Integrationschancen werden nicht realisiert, weil die persönlichen Initiativen hilflos bleiben und engagierte Personen überfordert sind« (ebd., 214).

Eine Lösung könnte zum einen eine für die Aufgaben der Praktikumsakquise, Übergangsplanung, -organisation und -koordination freigestellte Lehrkraft darstellen oder der Einbezug des Integrationsamtes bzw. der in dortiger Strukturverantwortung tätigen IFD's (vgl. ebd., 211; Barlsen u. a. 1999, 227). IFD's sind Dienste Dritter, die bei der Durchführung der Maßnahmen zur Teilhabe schwerbehinderter und behinderter Menschen am Arbeitsleben beteiligt werden. In § 109, Abs.2 Nr. 3 SGB IX werden als Klientel der IFD's ausdrücklich »schwerbehinderte Schulabgänger, die für die Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auf die Unterstützung der Integrationsfachdienste angewiesen sind«, genannt. So ist auch bereits 2005 im Bericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2005, 7) zu lesen:

»Auf Anforderung sollen die Integrationsfachdienste die Agenturen für Arbeit bei der Berufsberatung und der Berufsorientierung in den Schulen unterstützen. Mit dieser Regelung sollen die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse der Integrationsfachdienste im Bereich der Förderung und Unterstützung behinderter Menschen genutzt werden, um bei dem Übergang in das Berufsleben noch besser auf die besonderen Belange behinderter Jugendlicher eingehen zu können. Diese neue Aufgabe ist den Integrationsfachdiensten mit dem Gesetz zur Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen vom 23. April 2004 ausdrücklich übertragen worden«.

Dennoch stellte diese Personengruppe noch im Jahr 2008 lediglich einen geringen Anteil von 3,5 % der tatsächlich betreuten Klientel der IFD's dar (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen 2009, 27). Somit fand eine Beauftragung der IFD's zur Begleitung von Schulabgängern auf Grundlage von § 111, SGB IX, der die Integrationsämter bzw. Rehabilitationsträger als Auftraggeber festlegt, bislang eher selten statt. Diese Situation ließ sich ebenfalls an bayerischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorfinden, da auch hier die Dienste eher selten als Kooperationspartner der Schulen fungierten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 9).

In diesem Kontext ergeben sich ganz deutlich die Frage und die damit verbundenen Überlegungen, wie Menschen mit einer geistigen Behinderung Alternativen, auch in Richtung einer beruflichen Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, angeboten werden können. Einigkeit besteht darüber, dass der

»Übergang von der Schule in das Arbeitsleben (...) für alle Jugendlichen ein entscheidender Schritt [ist]. Die Wahl des Berufs- und des Ausbildungsweges erfordert weit reichende Überlegungen und Entscheidungen. Dies gilt umso mehr für die Berufswahl behinderter Menschen, denn diese haben es wegen ihrer Behinderung häufig schwerer als nicht behinderte, einen passenden Ausbildungsort zu finden. Die bestmögliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung auf ihren Übergang von der Schule in das Arbeits- und Berufsleben ist daher nicht nur ein bildungs-, sondern auch ein sozialpolitisch wichtiges Anliegen« (Deutscher Bundestag 2005, 5).

Doose (2005; 2007b) merkt an, dass es zwar einige erfolgreiche Projekte gibt, jedoch »in den meisten Orten keine integrativen Strukturen im Übergang Schule-Beruf« aufgebaut bzw. vorhanden sind. Er fordert u. a. Praktika bereits in der Schulzeit, wobei die IFD's hier entsprechend dem gesetzlichen Auftrags eingebunden werden sollen, um schnittstellenübergreifend bereits zwei Jahre vor Schulabschluss koordinierend, begleitend und qualifizierend tätig zu sein. Neben dieser einzelfallbezogenen Arbeit sind auf überregionaler Ebene Gremien erforderlich, in denen alle Beteiligten die Aktivitäten im Übergang Schule-Beruf koordinieren und weiterentwickeln.

Schulen müssen sich auf Entwicklungsperspektiven in Richtung des allgemeinen Arbeitsmarktes einstellen und können bzw. sollen dafür auch die Kompetenzen der IFD's in Anspruch nehmen. Praktika stellen ein zentrales Element dar, da hier berufliche Erfahrungen gesammelt werden können, die mehrere Ziele umfassen:

- Berufliche Orientierung;
- Erprobung einer Tätigkeit bzw. mehrerer Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und eine damit verbundene Überprüfung eigener Vorstellungen bezüglich beruflicher Teilhabemöglichkeiten;
- Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Einzelne lokale Initiativen, Modellprojekte und Untersuchungen (vgl. Gößl 2008; Laubenstein/Heger 2010a) haben bereits belegt, dass unter günstigen Voraussetzungen, geeigneten Verfahrensweisen, intensiver Vorbereitung und planvoll geleiteter Zusammenarbeit aller Beteiligten (Schüler, Eltern, IFD's, Bundesagentur für Arbeit, Bezirke, Schulen, Betriebe) Menschen mit geistiger Behinderung durchaus in der Lage sein können, eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen. All diesen Ansätzen gemeinsam

»ist der wiederholte Nachweis, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen können und nicht in jedem Fall auf die WfbM angewiesen sind« (Gößl 2008, 4).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle vor allem auch die Arbeit der ACCESS gGmbH Erlangen, die bereits seit dem Schuljahr 1998/99 Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Langzeitpraktika vermittelt und sie bei der Durchführung dieser Praktika begleitet. 2002–2007 konnte diese Begleitung, finanziert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und der Aktion Mensch, bereits während der letzten zwei Jahrgangsstufen beginnen.

ACCESS erwies sich als direkter Anstoß zu Überlegungen für eine bayernweit flächendeckende Ausweitung dieses Angebots und dieser Vorgehensweise (vgl. Fischer/Heger/Laubenstein 2008, Gößl 2008).

5.3 »Übergang Förderschule-Beruf« in Bayern

In dem gerade nachgezeichneten Kontext kann das im Schuljahr 2006/2007 (Start Januar 2007) unter Federführung des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gestartete, bayernweite Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« verortet werden⁴.

5.3.1 Ansatz

»Übergang Förderschule-Beruf« basiert in seiner theoretischen Ausrichtung auf den Grundlagen des »Supported Employment« bzw. der »Unterstützten Beschäftigung« (vgl. Thielcke 2009), mit dem Leitgedanken, dass außerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen als Strategie zur Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt mitunter zu kurz greifen und nicht als alleinige Möglichkeit gesehen werden dürfen:

»Der Qualifizierungsansatz orientiert sich am rehabilitativen Denkansatz, der besagt, dass erst ab einer bestimmten Qualifikation sozusagen die »Eintrittskarte« in den Arbeitsmarkt erworben werden kann. Für viele Menschen eine brauchbare Strategie, schließt dieser Ansatz allerdings eine Gruppe von Jugendlichen aus, deren Ressourcen nicht innerhalb von zwei bis drei Jahren auf diese Vorgaben hin »trainierbar« sind« (Tschann 2011, 40).

Der Ansatz der »Unterstützten Beschäftigung« stellt dagegen eine ambulante Organisationsform der beruflichen Rehabilitation dar (vgl. Doose 2007a, 114) und folgt der Strategie »erst platzieren, dann qualifizieren« (vgl. Kap. 4.1.1)⁵.

5.3.2 Ziele

Durch die Umsetzung der wesentlichen konzeptionellen Inhalte soll die Regelmäßigkeit des Übergangs von Schulabgängern der Förderschule Geistige Entwicklung in eine WfbM aufgeweicht werden, um »Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am (Arbeits-)Leben« (Leitfaden 2010, 4) zu fördern. Weitere Ziele von »Übergang Förderschule-Beruf« sind neben der Stärkung von Selbstbestimmung der Schüler die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten nach Abschluss der Förderschule sowie die Eröffnung von Wegen in den allgemeinen Arbeitsmarkt:

»Übergang Förderschule-Beruf« bietet eine Möglichkeit, den gesetzlich verankerten Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben umzusetzen. Der Schüler hat die Chance, eine

4 In diesem Kapitel sollen grundlegende Elemente, Vorgehensweisen, Strukturen sowie Rahmenbedingungen von »Übergang Förderschule-Beruf« vorgestellt werden. Eine vollständig differenzierte Vorstellung sowohl der Projektkonzeption (2007–2009) als auch des Maßnahmenpakets (ab September 2009) ist an dieser Stelle nicht angedacht, dafür sei auf Veröffentlichungen der Verantwortlichen (vgl. Gößl 2008; Gößl/Kolb/Wirsching 2011; Gößl 2011b) sowie auf den Leitfaden »Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« (Leitfaden 2010) verwiesen.

5 Dennoch erfolgt sowohl im Rahmen von Projekttagen als auch im Betrieb Qualifizierung im Vorfeld, jedoch nicht mit dem Ziel, anerkannte Qualifikationen oder gar Ausbildungsabschlüsse zu erwerben. Im Mittelpunkt steht hier vielmehr die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, von beruflichen Grundfertigkeiten und berufsübergreifenden Fähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen.

berufliche Tätigkeit zu finden, die weitestgehend seinen Wünschen entspricht. Durch die langfristige Maßnahme werden die beruflichen Perspektiven und die damit verbundenen Chancen sehr genau beobachtet und definiert. Es kommt darauf an, realistische und individuell passende Perspektiven zu entwickeln. Auch die Entscheidung für eine WfbM kann ein sinnvolles und positives Ergebnis sein« (Leitfaden 2010, 28f.).

Als übergeordnetes Ziel aller Beteiligten war angedacht, die Anzahl der Schulabgänger, die nach Schulende direkt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln, auf eine Quote von 5–10 % zu erhöhen (Leitfaden 2007, 1).

5.3.3 Vom Projekt zur Gesamtmaßnahme

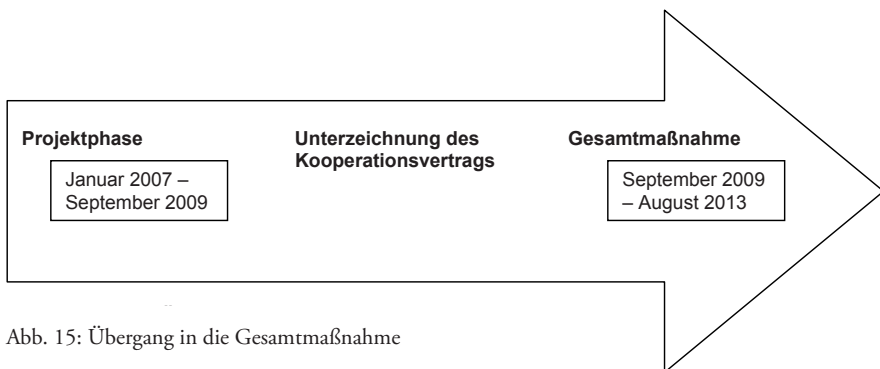


Abb. 15: Übergang in die Gesamtmaßnahme

Das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« startete 2007, hatte eine geplante Laufzeit bis Ende des Jahres 2011 und wurde unter Einbeziehung der Bund-Länder-Initiative »Job 4000« durchgeführt. Durch eine Kooperationsvereinbarung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales (StMAS), des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur (StMUK) und der Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit konnte eine Weiterführung aus der Projektphase hinaus erreicht werden, indem die Inhalte des Projekts in eine Gesamtmaßnahme unter Einbezug der zwei Regelinstrumente der Arbeitsverwaltung »erweiterte vertiefte Berufsorientierung« (evBO) (§ 421q AGB III) und »Unterstützte Beschäftigung« (UB) (§ 38a, SGB IX) überführt wurden. Die oben genannten Institutionen waren sich einig, »dass die kontinuierliche Begleitung durch den IFD maßgeblich für den Erfolg des bisherigen Projekts war« (Leitfaden 2010, 4).

»Neu im Unterschied zum kontinuierlichen Verlauf im Projekt ist, dass nun zwei voneinander getrennte Maßnahmen bestehen. Dennoch sind die grundsätzlich eigenständigen Maßnahmen evBO und UB im Zusammenhang zu sehen und konzeptionell wie auch im konkreten Ablauf eng aufeinander bezogen. Hiermit können die erprobten und erfolgreichen Vorgehensweisen aus dem Projekt fortgeführt werden« (Göbl/Kolb/Wirsching 2011, 74).

5.3.4 Aufbau von Kooperationsstrukturen

Die Bildung von Netzwerken stellt in vielen Praxisbeispielen eine zentrale und unverzichtbare Grundlage dar, die auf verschiedenen Ebenen realisiert werden muss. Die Kooperation sowie ein koordiniertes Vorgehen zwischen allen am Übergangsprozess beteiligten Systemen über den gesamten Prozess erscheint unerlässlich (vgl. Leitfaden 2007,2; vgl. Detmar u. a. 2008, 16; vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 72).

Es sollten Strukturen verändert werden, die vor Projektstart häufig durch eine relativ geringe und kaum systematische Kooperation und Kommunikation der an der Schnittstelle Förderschule-Beruf beteiligten Partner geprägt waren:

»Am Übergang Schule-Beruf treffen Institutionen und Systeme aufeinander, die oftmals getrennt voneinander arbeiten. Dies wird beispielhaft an konkreten Hindernissen deutlich, die zu überwinden waren:

- Unterschiedliches Verständnis und infolge keine einheitliche Verwendung von grundlegender Begriffen
- geringe gegenseitige Kenntnisse bezüglich jeweiliger Verfahrensabläufe und Terminvorgaben
- keine bzw. kaum Beteiligung an Gremien
- mangelnde Abstimmung beim Erstellen von Entscheidungsgrundlagen, insbesondere von Gutachten

(...) Daher war und ist es eine wesentliche Aufgabe, Kooperationsstrukturen zu erarbeiten und zu verankern – vor Ort sowie auch in übergreifenden Gremien« (Gößl 2008, 22).

Die Zusammenarbeit und Vernetzung bezieht sich auf 3 Ebenen und sieht wie folgt aus:

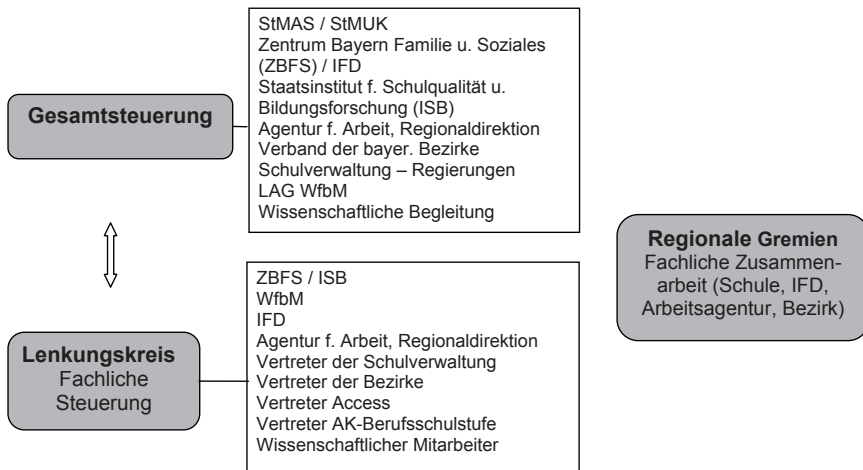


Abb. 16: Netzwerk der beteiligten Institutionen und Gremien (vgl. Gößl 2008, 23, vgl. Gößl/Wirsching 2011)

In der *Gesamtsteuerung* als übergreifendem Gremium werden Richtlinien und finanzielle Grundlagen abgesprochen sowie die grundsätzliche Organisation geklärt. Auf dieser Ebene arbeiten federführend das StMAS sowie das StMUK zusammen. Diese werden durch Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), sowie das Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS) beratend unterstützt.

Im *Lenkungskreis*⁶ erfolgen Projektmanagement sowie Koordination und Weiterentwicklung der Aktivitäten aller unmittelbar Beteiligten. Er bildet ein Austauschforum für alle auftretenden Fragen, den Vergleich von lokalen Entwicklungen, Problemanalysen und -lösungen und der Vereinbarung von einheitlichen Vorgaben. Diese werden dann von den Vertretern der einzelnen Institutionen in der eigenen Hierarchie weitergegeben. Vor allem die Zusammenarbeit von ZBFS, ISB und der wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Würzburg ermöglichte hier eine kritische Reflexion sowohl der Grundlagen als auch des praktischen Vorgehens. Der Lenkungskreis wird auch nach Übergang in die Gesamtmaßnahme beibehalten, jedoch finden die Treffen in größeren Abständen, voraussichtlich halbjährlich, statt.

Regelmäßige *Treffen aller beteiligten Integrationsberater*⁷ gewährleisten eine Weitergabe wichtiger Informationen an die Integrationsberater sowie eine Rückmeldung sowohl bayernweiter als auch regional relevant erscheinender Aspekte an das Integrationsamt beim ZBFS.

Regionale Gremien auf Ebene der Regierungsbezirke haben das Ziel, den Austausch zwischen den Beteiligten aus Schulen, IFD, den Arbeitsagenturen und dem Bezirk unter Einbezug lokaler Bedingungen zu ermöglichen.

Die *Berufswegekonzferenz* dient als Austauschplattform aller am Einzelfall Beteiligter mit dem Ziel einer Planung, Umsetzung und Auswertung der erforderlichen Schritte zur, für den Schüler, optimalen Realisierung einer beruflichen Platzierung. Des Weiteren wird im Rahmen der Berufswegekonzferenz die Kooperation aller Beteiligten für den einzelnen Teilnehmer sowie sein soziales Umfeld erlebbar.

Auf den unterschiedlichen Plattformen werden so enge Kooperationen und Foren für die verschiedenen Partner geschaffen, in denen unterschiedliche Sichtweisen und Positionen benannt, reflektiert und in das jeweils eigene Handeln einbezogen werden. Problematische Aspekte können so frühzeitig erkannt, gegebenenfalls an eine höhere Ebene weitergegeben und konstruktiv gelöst werden. Das Handeln der unterschiedlichen Institutionen kann somit bei der Gestaltung des Übergangs von der Förderschule in den Beruf optimiert werden:

»Das koordinierte Vorgehen von allen beteiligten Institutionen führt dabei zu Wissenstransfer sowie zu Qualitätsgewinn im Entscheidungsprozess« (Göbl/Kolb/Wirsching 2011, 69).

6 Bis zum April 2010 traf sich der Lenkungskreis insgesamt 13. Mal (1. Treffen war kurz vor Einführung des Projekts im November 2006).

7 Bis zum April 2010 fanden insgesamt 6 Treffen der Integrationsberater statt.

Durch die Kooperationsvereinbarung auf Ebene der Ministerien und der Bundesagentur für Arbeit müssen auf regionaler Ebene keine Verträge zwischen IFD und Schule mehr geschlossen werden, d. h. die rechtliche Basis ist aufgrund der Vereinbarungen geschaffen worden. Vor Ort ist es dennoch weiterhin erforderlich, die Erwartungen und Aufgaben aller Beteiligten abzuklären, wofür der Leitfaden (Leitfaden 2010) Hilfestellungen bietet.

Im Folgenden werden die beteiligten Institutionen und Personen sowie deren Zuständigkeiten und Aufgaben kurz näher vorgestellt (vgl. Leitfaden 2010, 8ff.; vgl. Gößl/Wirsching 2011).

Schulen, Lehrkräfte

Die Lernvoraussetzungen der Schüler erfordern eine intensive und individuelle Begleitung bei der Berufsorientierung. Dazu bringen Lehrer Erkenntnisse aus dem Verlauf der bisherigen Lerngeschichte ein. Der Lehrplan für die Berufsschulstufe enthält den Auftrag, Orientierung innerhalb der unterschiedlichen Wege in eine berufliche Zukunft zu vermitteln. Die Lehrkräfte arbeiten unmittelbar mit den Integrationsberatern zusammen und profitieren von deren Fachkenntnissen. Innerhalb der vielfältigen Aufgaben von Lehrern sind der Zugang zu Betrieben und die systematische Begleitung von Praxiserfahrungen nur begrenzt zu verwirklichen. Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt kann in der Regel aber nur gelingen, wenn eine frühzeitige und realitätsnahe Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen stattfindet. Unterricht trägt wichtige Teile zu diesem Prozess bei und Lehrkräfte übernehmen Aufgaben innerhalb beider Maßnahmen.

Schulabteilungen bei den Bezirksregierungen

Das Sachgebiet Förderschulen in den einzelnen bayerischen Regierungsbezirken ist für sämtliche schulaufsichtliche Aufgaben im Bereich Förderschulen zuständig. In Bezug auf die Maßnahme »Übergang Förderschule-Beruf« übernimmt der zuständige Fachreferent jeweils die Koordinierung überörtlicher Aufgaben im Regierungsbezirk.

Hierzu gehören:

- Vernetzung mit Partnern Arbeitsagentur, Integrationsfachdienst und Bezirk;
- Erfassung und gleichmäßige Verteilung der zur Verfügung stehenden Teilnehmerkontingente für die evBO;
- Klärung von Anliegen seitens der Förderschulen;
- Abwicklung des Finanzierungsanteils des StMUK für evBO.

Integrationsfachdienst (IFD)

IFD's sind flächendeckend in allen Regionen Bayerns vertreten und bieten ein breit gefächertes Unterstützungsangebot für Arbeitgeber und Menschen mit Behinderung zur Teilhabe am Arbeitsleben. Beauftragt werden sie gemäß § 109ff. SGB IX von Rehabilitationsträgern sowie dem Integrationsamt. Zur Zielgruppe des IFD gehören

ausdrücklich auch »schwerbehinderte Schulabgänger, die für die Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auf die Unterstützung eines IFD angewiesen sind«.

IFD's und Schulen sind unmittelbare Kooperationspartner. In der Gesamtmaßnahme hat der IFD die Aufgabe, die kontinuierliche Begleitung der jugendlichen Teilnehmer aus der Schule in das Arbeitsleben zu stellen. Die IFD's bringen umfassende Fachkenntnisse zur Arbeitsmarktsituation, zu regionalen Betriebsstrukturen sowie Betriebskontakte ein. Die Integrationsberater arbeiten einzelfallbezogen. Sie sind hauptsächliche Ansprechpartner für die beteiligten Betriebe auch über die Phase der Integration hinaus, denn während des gesamten künftigen Arbeitsverhältnisses können sie immer wieder zur Unterstützung hinzugezogen werden. Im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« ist der IFD Maßnahmeträger. Bei der Vergabe bilden die teilnehmenden IFD's Bietergemeinschaften auf Regierungsbezirksebene.

Regionalstellen des Integrationsamtes

Als nachgeordnete Behörde des StMAS obliegt dem Integrationsamt Bayern beim ZBFS die kooperative Begleitung der Gesamtmaßnahme, insbesondere die Bereitstellung der Integrationsfachdienste. Das Integrationsamt übernimmt bzgl. der UB die Finanzierung anteilig.

Agentur für Arbeit

Die Arbeitsagenturen sind umfassend für Berufsberatung und Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt zuständig. Im Rahmen von evBO und UB werden die vorgeschriebenen Leistungen erbracht. Die Arbeitsagenturen kooperieren auf Ebene der Regierungsbezirke in einem Verbund mit jeweils einer federführenden Dienststelle. In der praktischen Umsetzung arbeitet die jeweils zuständige Arbeitsagentur als Kooperationspartner mit Schule und IFD zusammen, um eine zielorientierte Begleitung der Schüler bei der beruflichen Eingliederung zu gewährleisten. Die Teilnahme der Arbeitsagenturen an den Berufswegekonferenzen ist dabei von großer Bedeutung, um den beruflichen Entscheidungsfindungsprozess im Einzelfall aktiv begleiten und mitgestalten zu können.

Sowohl bei der evBO als auch bei der UB übernehmen die Arbeitsagenturen die Finanzierung anteilig.

Bezirke

Die bayerischen Bezirke sind als zuständige Kostenträger für den Besuch von Werkstätten in den Prozess einbezogen. Da sich die Teilnehmer an der Schwelle zwischen Werkstattbedürftigkeit und Arbeitsmarktfähigkeit befinden, soll für den Fall einer möglichen behinderungsbedingten Überforderung auf dem ersten Arbeitsmarkt eine rasche Eingliederung in die WfbM erleichtert werden. Aus diesem Grund sind Vertreter der Bezirke frühzeitig eingebunden und nehmen an den Berufswegekonferenzen

zen teil. Hierdurch kann auch den Ängsten mancher Sorgeberechtigten bezüglich der Sicherheit des weiteren Werdegangs ihrer Kinder begegnet werden, da angesprochen werden kann, unter welchen Voraussetzungen diese bei Bedarf auf einen geschützten Arbeitsplatz innerhalb einer WfbM wechseln könnten. Der Kontakt mit den Bezirken ist zudem förderlich zur Lösungsfindung bei weiteren Fragen wie dem Besuch von Tagesstätten oder Wohnheimen.

5.3.5 Wesentliche Elemente

Einbezug des IFD

Ein wesentliches Element von »Übergang Förderschule-Beruf« stellt die individuelle und intensive Begleitung der Schüler durch den IFD dar, die bereits in der schulischen Phase (ab der 11. Jahrgangsstufe) beginnt und über die Schulzeit hinaus fortbesteht. Vor allem durch diese differenzierte und kontinuierliche Begleitung, unter Einbezug der Lehrkraft sowie des sozialen Umfelds, bekommen Schüler die Möglichkeit, Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durchzuführen, sich zu erproben und damit die Chance, ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis aufnehmen zu können. Die Schule bietet dabei einen sicheren Rahmen für die Orientierung und Erprobung (vgl. Gößl 2008, 22).

Der IFD übernimmt während der gesamten Zeit die Prozesssteuerung, arbeitet dabei während der Schulzeit der Teilnehmer in enger Zusammenarbeit mit der Lehrkraft. Die Schule bleibt hier in Verantwortung für die Schüler. Projektstage werden in der 12. Jahrgangsstufe vom IFD in Abstimmung mit der Schule organisiert und durchgeführt. Der Integrationsberater fungiert als Netzwerkkoordinator, verfügt über vielerlei Kontakte und kann notwendige Unterstützungsleistungen vermitteln. Die Aufgaben des IFD umfassen die einzelfallbezogene Unterstützung des Teilnehmers, die fachliche und pädagogische Einarbeitung im Betrieb, die Einrichtung und Gestaltung eines möglichen Arbeitsplatzes des Teilnehmers im Betrieb, die Weitergabe von Informationen zwischen allen Beteiligten und die Gestaltung der Kommunikation innerhalb des Betriebes mit Vorgesetzten und Kollegen. Außerdem erweist es sich als zentral, sich als Ansprechpartner des Betriebes in allen eventuellen finanziellen, organisatorischen und inhaltlichen Fragestellungen bzw. aufkommenden Schwierigkeiten zu präsentieren (vgl. Kap. 6.2.2; vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales 2005, 24; Gößl 2008, 22).

In der Regel erfolgt die Betreuung des Schülers, während der kompletten Laufzeit, durch denselben Ansprechpartner (personelle Kontinuität). Der IFD als Träger der Maßnahme erscheint sinnvoll, da dieser

»auch im späteren Arbeitsleben als Ansprechpartner zur Verfügung [steht]. Er kann bei Schwierigkeiten im Betrieb jederzeit durch das Integrationsamt zur Unterstützung im Rahmen der Berufsbegleitung beauftragt werden« (Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 77; vgl. KASSYS).

Langfristig angelegte Begleitung

Kurze Laufzeiten von rehabilitativen Maßnahmen bergen die Gefahr, dass Integrationskräfte unter Druck geraten, statt der Schaffung nachhaltiger Arbeitsplätze möglichst schnell zahlreiche Vermittlungen erzielen zu müssen (vgl. Schüller 2009, 101). Das Konzept ›Unterstützte Beschäftigung‹ zielt jedoch auf dauerhafte Arbeitsplätze in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes ab und umfasst die berufliche Vorbereitung, die Akquise von Arbeitsplätzen, die Vermittlung, die Qualifizierung im Betrieb sowie die langfristige Stabilisierung des erreichten Arbeitsverhältnisses. Gerade bei dem Personenkreis ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ bedarf es ausreichender Zeit für berufliche Orientierung sowie Erprobung vor dem Abschluss eines Arbeitsvertrages, »um die Fähigkeiten und betrieblichen Einsatzmöglichkeiten der betreffenden Person realistisch einschätzen zu können und die Arbeitgeber für die Beschäftigung von behinderten Menschen zu gewinnen« (ebd., 102). Der längere Zeitraum, die im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« zur Verfügung steht, ist daher für alle Beteiligten positiv:

- Die Jugendlichen können auf Grundlage ihrer Erfahrungen durch mehrere Praktika Wünsche entwickeln, Vorstellungen reflektieren und realistischer umsetzen, um damit im Kontext von mehr Selbst- und Mitbestimmung zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten beruflicher Teilhabe zu wählen. Die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt Zeit. Möglichkeiten, Anforderungen, aber auch (physische und psychische) Belastungen am Arbeitsplatz können thematisiert werden.
- Das soziale Umfeld hat großen Einfluss auf den Entscheidungsprozess des Jugendlichen und kann eine wesentliche Unterstützungsressource darstellen. Ängste, Vorbehalte, Vorstellung der Eltern bzw. anderer Bezugspersonen müssen daher ernst genommen sowie Unterstützungspotentiale genutzt werden. Elternarbeit benötigt ausreichend zeitliche Ressourcen und ist über den gesamten Prozess der Begleitung ein wichtiger Baustein.
- Ein Betrieb benötigt ausreichende und verlässliche Informationen über den Teilnehmer, um zusammen mit dem IFD Erwartungen zu klären und passgenaue Lösungen zu entwickeln. Durch Praktika und Erprobungen im Betrieb werden Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch Grenzen der Teilnehmer erkennbar, sodass angepasste, bedarfsgerechte und auch dauerhafte Arbeitsplätze geschaffen werden können, ohne die Person zu überfordern. Des Weiteren muss eine Integration die soziale Einbindung der Person in den Betrieb in den Blick nehmen, die sich oftmals erst im Laufe der Zeit entwickelt.
- Der IFD braucht Zeit, den individuellen Unterstützungsbedarf zu ermitteln, um die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Teilnehmers kennen zu lernen sowie die sich ergebenden Notwendigkeiten und Anliegen des Betriebes wahrzunehmen und zu analysieren. Dauer und Intensität der Unterstützung am Arbeits-

platz hängen von vielen Faktoren ab (Art, Grad der Behinderung, individuelle Fähigkeiten, Komplexität der Arbeitsabläufe, Erfordernisse des Betriebs).

Entscheidungsprozesse

Die Praktika ermöglichen es dem Teilnehmer, aufgrund eigener Erfahrungen berufliche Perspektiven zu entwickeln. Die Einführung der Berufswegekonferenzen, als Zusammenkunft und Austauschforum aller Prozessbeteiligten über die Erfahrungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten, stellen einen zentralen Baustein dar. Der Einbezug des sozialen Umfelds, vor allem der Eltern in den Prozess der beruflichen Orientierung und Verortung erscheint wesentlich.

»Einerseits sind die Eltern in ihrem eigenen Unterstützungsbedarf wahrzunehmen, andererseits sind die Unterstützungsressourcen zu erkennen, mit denen die Eltern die Integrationsmaßnahme fördern können (...). Einerseits sind Eltern in ihren Ängsten, Unsicherheiten und Ambivalenzen bezüglich der beruflichen Perspektiven ihrer Kinder ernst zu nehmen, andererseits müssen sie in ihren Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Integrationsprozess einbezogen werden« (Schartmann 2000).

5.4 Teilnehmer

Zielgruppe

Übergang Förderschule-Beruf richtet sich an Schüler mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Berufsschulstufe, die

- »entweder bereits als schwerbehindert anerkannt sind oder die Anerkennung anstreben,
- ohne die Teilnahme an der Maßnahme voraussichtlich in eine WfbM einmünden würden,
- Potenzial erkennen lassen, dass bei individualisierter, ambulanter und personalintensiver, fachdienstlicher (psychosozialer und arbeitspädagogischer) Betreuung und passendem Arbeitsplatz ein Arbeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt möglich ist,
- entsprechende Motivierung bzw. Motivierungswillen erkennen lassen« (Leitfaden 2010, 6).

Durchgänge

Die Zielzahl der teilnehmenden Schüler orientiert sich, wie bereits erwähnt, an der Erwartung, dass bis zu 10 % der etwa 700 Absolventen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die bislang jährlich in einer WfbM aufgenommen wurden, über eine intensive und individuelle Unterstützung durch den IFD auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß fassen können (vgl. Gößl 2008, 21; Leitfaden 2007).

Folgende Tabelle zeigt den zeitlichen Verlauf der bisher gestarteten bzw. durchgeführten Durchgänge.

Durchgang	Beginn: 11. Jgs.	12. Jgs.	Nachschulisches Jahr ⁸
PROJEKT			
1. Durchgang	Januar 2007	September 2007 – August 2008	September 2008 – August 2009
2. Durchgang	Januar 2008	September 2008 – August 2009	September 2009 – August 2010 bzw. August 2011 (ab September 2009 im Rahmen der Gesamtmaßnahme – UB)
3. Durchgang	Januar 2009	September 2009 – August 2010 (ab September 2009 im Rahmen der Gesamtmaßnahme – UB)	September 2010 – August 2011
GESAMTMAßNAHME			
4. Durchgang	Januar 2010	September 2010 – August 2011	September 2011 – August 2012
5. Durchgang	Januar 2011	September 2011 – August 2012	September 2012 – August 2013

Tab. 1: Durchgänge »Übergang Förderschule-Beruf«

Während der Projektphase wurden 28 Projektschulen in Bayern einbezogen. Mit dem Übergang in die Gesamtmaßnahme wurde der Teilnehmerkreis auf Schüler aller bayrischen Förderschulen mit einer Berufsschulstufe ausgeweitet.

Teilnehmerzahlen an »Übergang Förderschule-Beruf«

Die Projektphase umfasste die Durchgänge, die im Januar 2007 (1. Durchgang), Januar 2008 (2. Durchgang) und Januar 2009 (3. Durchgang) gestartet wurden. Der 3. Durchgang wurde im Herbst 2009 nach Beendigung der 11. Jahrgangsstufe in die UB der Gesamtmaßnahme übergeführt. In der Gesamtmaßnahme wurden zwei weitere Durchgänge, im Januar 2010 (4. Durchgang) und im Januar 2011 (5. Durchgang) begonnen.

Die Zielzahlen wurden auf Grundlage einer Erhebung des StMUK zur Verteilung der Schüler, die im Schuljahr 2004/2005 bayernweit die Berufsschulstufe besuchten, errechnet, indem die zur Verfügung stehenden Plätze gemäß der prozentualen Anzahl der Schüler an Berufsschulstufen pro Bezirk verteilt wurden.

⁸ Es besteht, falls nötig, jeweils eine Verlängerungsoption um ein Jahr.

Projekt 11. Jgs.: Orien- tierungs- phase (ab Jan.)	Projekt 11. Jgs.: Orien- tierungs- phase (ab Jan.)	Projekt 12. Jgs./ Nach- schul- liches Jahr (ab Sept.)	Projekt 12. Jgs./ Nach- schul- liches Jahr (ab Sept.)	Gesamt- maßnahme 11. Jgs.: evBO (ab Jan.)	Gesamtmaßnahme 12. Jgs.: UB (ab Sept.)
1. Dg.	2. Dg. 3. Dg.	1. Dg.	2. Dg. 3. Dg.	4. Dg. 5. Dg.	2. Dg. und 3. Dg. je 50 Teilnehmer 4. Dg. 5. Dg.
27	26	9	13	52	26
12	11	4	5	18	9
6	9	2	4	18	9
12	11	4	5	20	10
15	17	5	8	32	16
18	16	6	8	32	16
15	15	5	7	28	14
105	105	35 ¹¹	50 ¹²	200 ¹³	» 100« ¹⁴ (Teilnehmermonate)
Bezirk	Schüler	...in %			
Ober- bayern	865	26 %			
Nieder- bayern	321	10 %			
Ober- pfalz	233	7 %			
Ober- franken	365	11 %			
Mittel- franken	511	15 %			
Unter- franken	520	16 %			
Schwa- ben	477	14 %			
Gesamt	3292 ⁹	99 % ¹⁰			

Tab. 2: Zielzahlen Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf«

9 Quelle: Leitfaden für Integrationsfachdienste und Schulen zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« – Stand 08.03.2007. Unveröffentlicht.

10 Rundungsfehler

11 Quelle: Leitfaden für Integrationsfachdienste und Schulen zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« – Stand 08.03.2007. Unveröffentlicht.

12 Quelle: Protokoll Lenkungsreis vom 06.12.2007. Unveröffentlicht.

13 Quelle: Anlage 3, Leitfaden Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

14 Quelle: Anlage 3, Leitfaden Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Während des Projekts starteten jedes Jahr im Januar 105 Schüler der 11. Jahrgangsstufe die Orientierungsphase. Ab der 12. Jahrgangsstufe wurde die Anzahl der Teilnehmer reduziert, im 1. Durchgang standen dann 35 Plätze zur Verfügung. Bereits ab dem 2. Durchgang wurde jedoch deutlich, dass diese Zielzahl nicht ausreichend war:

»Um den Zwang zu einer sehr starken Teilnehmersauslese an den Schulen, die sich nicht in jedem Fall sachlich begründen ließ, zu verringern, war eine Ausweitung des Platzangebots erforderlich. Obwohl keine weiteren Partner für die Finanzierung gewonnen wurden, konnte die Teilnehmerzahl für den zweiten und dritten Jahrgang auf 50 erhöht werden, indem vonseiten des Integrationsamts die Mittel aufgestockt wurden« (Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 70).

Im Herbst 2009 ging das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« aufgrund der Kooperationsvereinbarung in eine Gesamtmaßnahme über. Die 50 Teilnehmer des 2. Durchgangs, die im September 2009 in das nachschulische Jahr wechselten sowie die 50 Teilnehmer des 3. Durchgangs, die ab dem gleichen Zeitpunkt in die 12. Jahrgangsstufe eintraten, begannen mit dem Maßnahmeteil UB. Dies bedeutete für die Teilnehmer des 2. Durchgangs, dass statt wie in der Projektphase vorgesehen nur einem nachschulischen Jahr bis zu zwei weitere Jahre Begleitung durch den IFD möglich waren.

Mit dem Übergang in die Gesamtmaßnahme erhöhten sich die zur Verfügung stehenden Plätze nochmals. Für die evBo stehen nun 200 Plätze bayernweit zur Verfügung. Bei der UB kann ebenfalls ein Richtwert an 100 Plätzen angegeben werden, wobei hier beachtet werden muss, dass letztendlich in Teilnehmermonaten (nicht in Teilnehmer) geplant und gerechnet werden kann bzw. muss, sodass eine Über- bzw. Unterschreitung in den einzelnen Durchgängen möglich ist (vgl. Leitfaden 2010, 20).

In folgender Tabelle ist die tatsächlich erreichte Verteilung der Teilnehmer auf Grundlage der Stichtagsabfrage des ZBFS am 01.09.2010 aufgeführt¹⁵.

¹⁵ Um geringfügige Differenzen zwischen dem Zahlenmaterial, das durch das ZBFS zur Verfügung gestellt wurde und den eigenen erhobenen Daten der wissenschaftlichen Begleitung zu erklären, sei folgendes angemerkt: Aufgrund divergierender Angaben von Teilnehmerzahlen sowohl des 1. als auch des 2. Durchgangs durch unterschiedliche Informationen der einzelnen Institutionen und Treffen war es für die wissenschaftliche Begleitung anfangs erschwert, gesicherte Aussagen über den »Erfolg« des Projekts treffen zu können. Daher war es für die wissenschaftliche Begleitung unerlässlich, um grundlegendes Datenmaterial zu erhalten, selbst bei allen teilnehmenden IFD's anzufragen. Dabei wurde eine Teilnehmerzahl ab der 12. Jahrgangsstufe von N = 84 für den 1. und 2. Durchgang ermittelt, der hiermit dieser Analyse zugrunde gelegt wird. Diese Angaben finden sich in den grau unterlegten Klammern wieder.

	1. Durchgang		2. Durchgang		3. Durchgang		4. Durchgang
	11. Jgs.: Orientierungsphase	12. Jgs./ Nachschulisches Jahr ¹⁶	11. Jgs.: Orientierungsphase	12. Jgs./ Nachschulisches Jahr (UB)	11. Jgs.: Orientierungsphase	12. Jgs./ Nachschulisches Jahr (UB)	11. Jgs.: Orientierungsphase = evBo
Weiblich	k. A.	7	46	21	42	24	71
Männlich	k. A.	28	65	31	63	42	113
Gesamt	105 ¹⁷	(35) ¹⁸	111 ¹⁹	52 ²⁰ (49)	105 ²¹	66 ²²	184 ²³

Tab. 3: Tatsächliche Teilnehmerzahlen an »Übergang Förderschule-Beruf«

Auf Grundlage der Gesamtabfrage IFD haben seit dem Start der Projektphase am 01.01.2007 insgesamt 505 Schüler in den vier bis dahin gestarteten Durchgängen in der Orientierungsphase (11. SJ. bzw. evBO) teilgenommen²⁴.

Weiterhin wurden 153 Schüler der ersten drei Durchgänge im Rahmen der 12. Jahrgangsstufe sowie des nachschulischen Jahres (in der Gesamtmaßnahme entspricht dies der UB) durch den IFD betreut.

Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung

Angaben zur Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung (N = 72, 1. und 2. Durchgang) finden sich in Kap. 6.1.3.

Status der Teilnehmer

Projektphase

Innerhalb der Projektphase waren die Teilnehmer während der 11. und 12. Jahrgangsstufe als Schüler versichert, Fahrten zu Praktika wurden über die Schule geregelt. In

16 Quelle: Abfrage des Projektstandes durch die wissenschaftliche Begleitung, da in der Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS) dazu keine Zahlen vorhanden.

17 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

18 Zum Teil finden sich Angaben von 43 Teilnehmern im ersten Durchgang (vgl. Koop.Vereinbarung). Diese wurden jedoch nicht über das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« betreut, sondern durch zur Verfügung stehende Mittel im Rahmen von »Job 4000« (vgl. 4. Lenkungsprotokoll vom 24.09.2007).

19 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

20 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

21 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

22 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

23 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

24 Der 5. Durchgang konnte noch nicht mit einberechnet werden, da der Start hier erst im Jan. 2011 erfolgte.

der nachschulischen Phase diene als Übergangslösung die formale Zuweisung der Teilnehmer zu einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BVB). Spätestens zum Zeitpunkt des Übergangs in die nachschulische Phase war das Vorliegen eines Schwerbehindertenausweises formal Voraussetzung, da Mittel der Ausgleichsabgabe eingesetzt wurden. Diese dürfen ausschließlich zur Förderung für die Teilhabe als schwerbehindert anerkannter Menschen am Arbeitsleben verwendet werden.

Gesamtmaßnahme

In der Gesamtmaßnahme schließlich sind die Teilnehmer im Rahmen der evBO weiterhin vollzeitschulpflichtig. Ab dem Beginn der Teilnahme an der Unterstützten Beschäftigung in der 12. Jahrgangsstufe werden sie berufsschulpflichtig und erfüllen selbige innerhalb der Berufsschulstufe am Förderzentrum. Dabei sind sie über die Maßnahme UB sozialversichert, haben Anspruch auf Urlaub und erhalten Ausbildungsgeld. Praktika können auch in den Ferien stattfinden. Fahrtkosten im Rahmen der Maßnahme werden entweder über die Schülerfahrkarte oder die Agentur für Arbeit übernommen. Scheidet ein Teilnehmer während seiner Schulzeit aus der UB aus, besucht er wieder in vollem Umfang den Unterricht der Berufsschulstufe. Im zweiten, nachschulischen Jahr der UB besteht keine Schulpflicht mehr. Die Teilnehmer werden dann ausschließlich durch den IFD betreut (vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 77). Seit der Einführung der Gesamtmaßnahme ist der Schwerbehindertenausweis bzw. dessen Beantragung Voraussetzung zur Teilnahme an der UB.

5.5 Inhaltliche Ausrichtung

Grundsätzlich unterteilt sich »Übergang Förderschule-Beruf« sowohl in den Projektdurchgängen als auch in der Gesamtmaßnahme in eine schulische (11. und 12. Jahrgangsstufe) sowie eine nachschulische Phase. Inhaltlich gesehen müssen jedoch folgende Zeitabschnitte unterschieden werden, dessen wesentliche inhaltlichen Ausrichtungen nun dargestellt werden sollen:

Schulische Phase

- | | |
|------------------------------------|-----------------|
| 1. Abschnitt: 11. Jahrgangsstufe | (Maßnahme evBO) |
| 2. Abschnitt: 12. Jahrgangsstufe | } (Maßnahme UB) |
| Nachschulische Phase | |
| 3. Abschnitt: nachschulisches Jahr | |

Schulische Phase

11. Jahrgangsstufe (evBO)

Im ersten Abschnitt (11. Jahrgangsstufe) werden durch die Schule Schüler benannt, die günstige Voraussetzungen für eine Teilnahme aufweisen. Es stehen dabei vor allem Motivation und Interesse der Jugendlichen im Vordergrund, eine Arbeitstätigkeit auf

dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen. Die Lehrer kennen die Stärken, Schwächen sowie die Lerngeschichte ihrer Schüler und können auf Erfahrungen mit den Jugendlichen sowie fundierte diagnostische Erkenntnisse zurückgreifen (vgl. Gößl 2008, 21; Leitfaden 2010, 8; Kooperationsvereinbarung 2009). Die Maßnahme »Übergang Förderschule-Beruf« wird bei einem Elternabend vorgestellt. Für die Teilnehmer werden in anschließenden Gesprächen zwischen dem Schüler, den Eltern, der Lehrkraft sowie dem zuständigen IFD Voraussetzungen beleuchtet. Interessen, Kompetenzen, Stärken und Schwächen des Schülers werden ermittelt (vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 75). Orientierungspraktika werden durchgeführt, »um Situationen im Arbeitsleben zu erfahren und Fähigkeiten zu erproben« (ebd., 76). Diese sind auf die Interessen und individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet. Realisierungsstrategien werden erarbeitet und es findet im Laufe der 11. Jahrgangsstufe eine Reflexion von Eignung, Neigung und Fähigkeiten statt (vgl. Kooperationsvereinbarung 2009). Die 11. Jahrgangsstufe wurde in der Projektphase als Auswahl- bzw. Diagnostikphase (vgl. Leitfaden 2007, 2) deklariert, nach deren Beendigung die Notwendigkeit einer Reduzierung der Teilnehmer auf diejenigen, die in der 12. Jahrgangsstufe endgültig teilnehmen und somit weiterbetreut werden konnten²⁵, notwendig war. Dieser Aspekt wurde vor Ort als eher problematisch wahrgenommen. Mit dem Übergang in die Gesamtmaßnahme stellt die evBO eine eigene Maßnahme mit dem Fokus auf berufliche Orientierung dar.

»Die zentrale Frage im Verlauf der beruflichen Orientierung lautet: Besteht der Wunsch und die Möglichkeit, eine Arbeitstätigkeit unter den Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes anzustreben oder ist ein anderer Weg der beruflichen Teilhabe besser geeignet?« (Leitfaden 2010, 12).

Durch eine Interessenserkundung, eine Vertiefung berufskundlicher Erfahrungen und relevanter sozialer Kompetenzen sowie eine differenziertere Auseinandersetzung mit der betrieblichen Realität durch kurze Praktika wird Berufswahlkompetenz (weiter) entwickelt. Durch das frühzeitige Kennenlernen einer betrieblichen Tätigkeit soll das Entscheidungsverhalten verbessert werden. Die Praktika können jedoch ggf. auch bereits dazu dienen, neben der Orientierung auch Qualifizierungsmöglichkeiten zu identifizieren.

Die Praktika werden unter Leitung des IFD durchgeführt, immer jedoch unter organisatorischen und inhaltlichen Absprachen mit der betreffenden Schule.

In der schulischen Phase (11. und 12. Jahrgangsstufe) ist die Zusammenarbeit der Schulen mit den IFD's durch intensive Absprachen und Kooperation gekennzeichnet. Der IFD bringt von Beginn an detaillierte Kenntnisse der Situation des allgemeinen Arbeitsmarktes und der Anforderungen an betrieblichen Arbeitsplätzen ein. Dies ermöglicht auch der Lehrkraft das Kennen lernen von relevanten Beurteilungskriterien sowie den Erhalt von Impulsen für die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Gößl 2008,

25 Vgl. 3. Lenkungskreisprotokoll vom 23.04.2007

21). Die Begleitung durch den IFD beinhaltet als wesentliches Ziel die Stärkung arbeitsmarktrelevanter Schlüsselqualifikationen sowie die Reflexion der eigenen Erfahrungen.

Seit Einführung der Gesamtmaßnahme (September 2009) findet gegen Ende der 11. Jahrgangsstufe die erste Berufswegekonferenz statt, unter Einbezug aller am Übergangsprozess Beteiligten: Schüler, Sorgeberechtigte, Lehrkraft, IFD, Berater der Agentur für Arbeit, Vertreter des Bezirks, ggf. Vertreter des Betriebs. Diese Berufswegekonferenz ist zentral bei der Weichenstellung des zukünftigen beruflichen Weges. Hier erfolgt zum einen eine Auswertung der Praktika sowie eine Erstellung einer Zwischenbilanz der evBO, zum anderen aber auch ein Austausch über eine mögliche Teilhabeperspektive im Hinblick auf die zukünftigen beruflichen Möglichkeiten des Schülers. Das Ergebnis soll eine konkrete Förderplanung sowie Realisierungsstrategien dazu enthalten (vgl. Leitfaden 2010, 18). Für alle Teilnehmer der evBO, die ab dem 12. Jahrgangsstufe nicht weiterhin durch den IFD betreut werden, bleiben je nach individueller Entwicklung nach Abschluss der Berufsschulstufe unterschiedliche Wege offen, z. B. Übergang in eine WfbM, Teilnahme an einem BVJ oder einer BvB bzw. einer regulären UB.

12. Jahrgangsstufe (1. Jahr UB)

Ab der 12. Jahrgangsstufe haben die Schüler mit Unterstützung des IFD die Möglichkeit zur Erprobung in Langzeitpraktika. Damit erhöht sich die Chance, ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis aufnehmen zu können. Auch diese Phase ist von einer engen Zusammenarbeit von Schule und IFD gekennzeichnet. Im Rahmen der Gesamtmaßnahme entspricht diese Phase dem ersten Jahr der »Unterstützten Beschäftigung«. Während des Projekts wurde erst im Verlauf der 12. Jahrgangsstufe eine Berufswegekonferenz einberufen. In der Gesamtmaßnahme findet gegen Ende der 12. Jahrgangsstufe eine zweite Berufswegekonferenz statt, in der eine Zwischenbilanz erstellt wird und eventuelle Konsequenzen für die weitere Arbeit gezogen werden (vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 77).

Nachschulische Phase

Nachschulisches Jahr (2. Jahr UB)

Im nachschulischen Jahr, dem zweiten Jahr der UB, besteht keine Schulpflicht mehr, die Teilnehmer wurden und werden sowohl während des Projekts als auch in der Gesamtmaßnahme ausschließlich durch den IFD betreut.

»Der IFD begleitet die Teilnehmer kontinuierlich und qualifiziert sie entsprechend dem individuellen Förderbedarf. Er ist zugleich Ansprechpartner für den Arbeitgeber und entwickelt Netzwerke für eine erfolgreiche Umsetzung der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In dieser Phase stehen Langzeitpraktika und die Entwicklung einer belastbaren beruflichen Perspektive im Mittelpunkt. Angestrebt ist, dass der Teilnehmer überwiegend im Betriebspraktikum tätig ist. Ziel ist der Abschluss eines Arbeitsvertrages und der Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Fördermög-

lichkeiten durch die Arbeitsagentur sind in diesem Fall möglich und werden im Vorfeld durch den IFD ausgelotet. Erscheint die Aufnahme einer Beschäftigung nicht realisierbar, ist die Beendigung der Maßnahme jederzeit möglich. Eine Aufnahme in die WfbM kann erfolgen, sofern die entsprechenden Bedingungen erfüllt sind und die Notwendigkeit eines betreuten Arbeitsplatzes durch ein Gutachten bestätigt wird« (Göbl/Kolb/Wirsching 2011, 77).

Aufgabe des IFD ist im weiteren Verlauf die Akquise eines Arbeitsplatzes für die Teilnehmer in der nachschulischen Zeit. Während des Transitionsprozesses im Betrieb erfolgt eine intensive Begleitung am Arbeitsplatz durch den IFD, er begleitet den Teilnehmer kontinuierlich und qualifiziert entsprechend dem individuellen Förderbedarf (vgl. Leitfaden 2010, 20; vgl. Kap. 4.1.2; vgl. Kap. 6.2.2).

Nachschulische Wege können letztendlich verschiedene Optionen umfassen:

- Die Vermittlung in ein Arbeitsverhältnis am allgemeinen Arbeitsmarkt;
- Übergang in nachschulische Einrichtungen (z. B. BBW);
- Übergang in die WfbM.

Die Entscheidung für die WfbM, sowohl im Anschluss an eine Berufswegekonferenz als auch zu einem späteren Zeitpunkt, kann damit nicht als Scheitern der Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt beurteilt werden. Sie stellt vielmehr eine auf persönlichen Erfahrungen basierende Wahl für eine Arbeitsform dar (und nicht aufgrund eines Automatismus aufgrund einer zugeschriebenen Behinderung).

5.6 Finanzierung

Projektphase

Während der Projektphase wurde die Tätigkeit der Integrationsberater über das StMAS – operativ über das Integrationsamt – finanziert, da keine weiteren Finanzierungspartner gefunden werden konnten. Für die Tätigkeit in der 11. Jahrgangsstufe wurde für den IFD eine Fallkostenpauschale – analog der Regelung im Bundesarbeitsmarktprogramm »Job 4000« – von 250 Euro angesetzt (dies entspricht einem Betreuungsschlüssel von 1:20). Mit Beginn der 12. Jahrgangsstufe betrug der Kostensatz pro Schüler 321 Euro, im nachschulischen Jahr erhöhte er sich im Hinblick auf die zeitintensivere Betreuung auf 803 Euro pro Monat²⁶.

26 Vgl. 2. Lenkungskreisprotokoll vom 18.01.2007

Gesamtmaßnahme

Im Rahmen der Gesamtmaßnahme werden dem IFD für die evBO weiterhin 250 Euro pro Schüler gewährt, außerdem fließen Sachleistungen des Ministeriums für Unterricht und Kultus ein. Pro Teilnehmer beträgt der Kostensatz in beiden Jahren der UB (12. Jahrgangsstufe und nachschulisches Jahr) 780 Euro pro Monat²⁷.

5.7 Leitfaden

Um ein möglichst einheitliches Vorgehen vor Ort zu gewährleisten, wurde zu Beginn des Projektes ein Leitfaden an alle teilnehmenden Schulen sowie IFD ausgegeben, der die wesentlichen Inhalte und Rahmenbedingungen zusammenfasst. Dieser »soll (...) dazu beitragen, eine bayernweit möglichst einheitliche Prozesssteuerung zu ermöglichen, ohne dabei regionale Gegebenheiten außer Acht zu lassen« (Leitfaden 2007, 1).

Nach dem Übergang in die Gesamtmaßnahme wurde ein neuer Leitfaden erarbeitet, der allen Beteiligten als Arbeitsgrundlage zur Verfügung steht. Neben den Grundlagen von »Übergang Förderschule-Beruf« findet sich darin eine detaillierte Beschreibung der beiden Maßnahmen evBo und UB. In einem abschließenden Kapitel werden häufig gestellte Fragen erörtert (Leitfaden 2010).

27 Detailliertere Angaben zur Finanzierung der Gesamtmaßnahme finden sich in der Kooperationsvereinbarung 2009.

6 Wissenschaftliche Begleitung

Eine wissenschaftlich ausgerichtete Untersuchung und Beurteilung von Maßnahmen zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung ist insofern notwendig und sinnvoll, da sie Aussagen zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen ermöglicht. Je nach Schwerpunktsetzung können dabei mehrere Zielsetzungen verfolgt werden, die von einer Beratung und Unterstützung der Projektkoordinatoren und in der Praxis Beteiligten im Feld über die Initiierung von Fortbildungen bis hin zur Durchführung von Forschungstätigkeiten reichen können.

Die wissenschaftliche Begleitung von »Übergang Förderschule-Beruf« erfolgte ab Mai 2008 – zeitlich etwas versetzt zum tatsächlichen Projektbeginn im Januar 2007 – kontinuierlich begleitend zur Durchführung der Projektphase und dem Übergang in die Gesamtmaßnahme.

Beratungs- und Unterstützungsfunktion

Im Sinne einer Unterstützungsfunktion der praktischen Arbeit im Feld wurde zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung von den Koordinatoren die Bitte geäußert, Arbeitshilfen bzw. Diagnostikmaterialien zur Beurteilung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Voraussetzungen der Schüler zu erstellen bzw. zu erweitern. Verschiedene Diagnostikverfahren bzw. -bögen wurden gesichtet, zusammengefasst, ergänzt und bereitgestellt, wobei während des Projekts ein Diagnostikbogen zur »Erstbeschreibung« direkt zum Zeitpunkt der Vorauswahlphase (105 TN) angewendet werden konnte und ein weiterer Diagnostikbogen »Umfassende Einschätzung und Beschreibung« für die 35 ausgewählten Schüler eine differenziertere Beschreibung ermöglichen sollte²⁸.

28 Es handelt sich hier jedoch nicht um eine Erarbeitung empirisch geprüfter Erhebungsinstrumente bzw. -tests, wie sie z. B. MELBA, HAMET, DIK Werkstätten bzw. DIK QUBI darstellen, d. h. es gibt keine verbindlichen Definition der einzelnen Merkmale. Die Bögen stellen eine praxisrelevante Ergänzung bzw. Erweiterung der bereits bei den IFD bestehenden Bögen dar. Hintergrund ist hier die Annahme, dass zeitintensive, umfangreiche Verfahren wie MELBA bzw. HAMET oft in der Praxis nicht zur Anwendung kommen und vor Ort daher Bedarf an handhabbaren Materialien, auf die zurückgegriffen werden kann, besteht. Dennoch muss erwähnt werden, dass die Kombination der Bögen mit empirisch entwickelten Testverfahren bzw. weiteren diagnostischen Verfahren sinnvoll erscheinen kann und z. T. auch praktiziert wird (vgl. Ergebnisse Diagnostik).

	2	1	0	-1	-2
1. Sozialverhalten/Persönlichkeitsmerkmale					
• zeigt sich überall selbstsicher					
• trifft eigenständige Entscheidungen					
• übernimmt zu jeder Zeit Verantwortung für das eigene Handeln					
• zeigt Verantwortungsgefühl für andere					
• schätzt sich selbst realitätsbezogen ein					
• geht offen auf andere Menschen zu					
• legt großen Wert auf Sauberkeit und ein ordentliches Erscheinungsbild					
• legt großen Wert auf Zuverlässigkeit					
• kann mit Kritik angemessen umgehen					
• kann Verbesserungsvorschläge umsetzen					
• zeigt Eigeninitiative					
• zeigt Einfühlungsvermögen in der Zusammenarbeit mit anderen					
• zeigt angemessene Umgangsformen					
• kann sich leicht an neue Situationen anpassen					
2. Kognitive Fähigkeiten					
• kann Arbeitsanweisungen verstehen, die mehrere Schritte beinhalten					
• kann komplexe Informationen behalten					
• kann Informationen zu einem späteren Zeitpunkt wieder abrufen					
• kann sich über längeren Zeitraum ohne Qualitätsverlust auf eine Arbeit konzentrieren					
• findet eigenständig Lösungen					
• zeigt eine hohe Anpassungsfähigkeit an neue Problemsituationen					
3. Motorische Fähigkeiten					
• verfügt über einen flüssigen Bewegungsablauf					
• kann unter Zeitvorgaben geschickt und maßgenau arbeiten					
• erreicht bei Arbeiten einen hohen Fertigungsgrad					
4. Arbeitsverhalten					
• zeigt in neuen Situationen hohe Eigeninitiative					
• kontrolliert selbstständig das Ergebnis					
• ist allgemein leistungsbereit und zielstrebig					
• arbeitet gleichmäßig und zügig					
• hält von sich aus Ordnungsstrukturen ein					
• arbeitet mit großer Sorgfalt					
• geht sorgsam mit Arbeitsmaterialien um					

	2	1	0	-1	-2
• kann ohne Minderung der Arbeitsqualität zwischen unterschiedlichen Tätigkeiten wechseln					
• kann ohne Minderung der Arbeitsqualität zwischen unterschiedlichen Arbeitsbedingungen wechseln					
• hält vereinbarte Termine und Zeitabsprachen ein					
• führt Arbeiten auch unter schwierigen Umständen zu Ende					
• plant Arbeitsschritte selbstständig im Detail					
• führt Arbeitsschritte in der richtigen Reihenfolge aus					
• lässt sich für neue Aufgaben begeistern					
• führt neue Aufgaben mit anhaltender Motivation zu Ende					
• kann technisch anspruchsvolle Geräte (z. B. DVD-Player, MP3-Player, Computer) selbstständig und sachgerecht bedienen					
• kann bekannte Werkzeuge selbstständig und sachgerecht anwenden					
• kann in bekannten Situationen passende Werkzeuge und Geräte selbstständig auswählen					
• ist fähig, die Dauer einzelner Arbeitsschritte einzuschätzen					
• kann seine Arbeit zeitlich organisieren					
• findet sich auch in neuen Umgebungen selbstständig zurecht					
5. Sprachliche Fähigkeiten					
• kann mündlich dargebotene Informationen auf Alltagssprachlichem Niveau verstehen					
• verfügt über einen Wortschatz, um sich in Alltagssituationen sprachlich Korrekt ausdrücken zu können					
• hört interessiert zu					
• führt situationsangemessene Gespräche					
• kann aus Texten Informationen entnehmen					
• kann sachlogische Texte verfassen					
• kann Sätze und Texte richtig schreiben					
• kann Formulare verstehen und ausfüllen					

Abb. 17: (Auszug aus dem) Diagnostikbogen »Umfassende Einschätzung und Beschreibung«

Nach Übergang in die Gesamtmaßnahme wurden beide Bögen zur Diagnostik weiterhin in einem Materialpool online (Homepage des ISB, des ZBFS und der Wissenschaftlichen Begleitung) zur Verfügung gestellt.

2007 wurde die Homepage www.projekt-uebergang-schule-beruf.de²⁹ angelegt, um die Präsenz des Projekts für die Öffentlichkeit und vor allem einen Informationsaustausch zwischen allen beteiligten Organisationen und Institutionen zu gewährleisten. Die Homepage hielt unter anderem neben grundsätzlichen Informationen zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« und einen Literaturbereich auch einen Downloadbereich bereit, in dem auf verschiedene Vorlagen zurückgegriffen werden konnte, um die Arbeit der Akteure vor Ort (Lehrkraft, Integrationsberater) zu erleichtern. Die Homepage wurde immer wieder aktualisiert, sodass z. B. auch der Übergang in die Gesamtmaßnahme »Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« mit aufgenommen wurde.

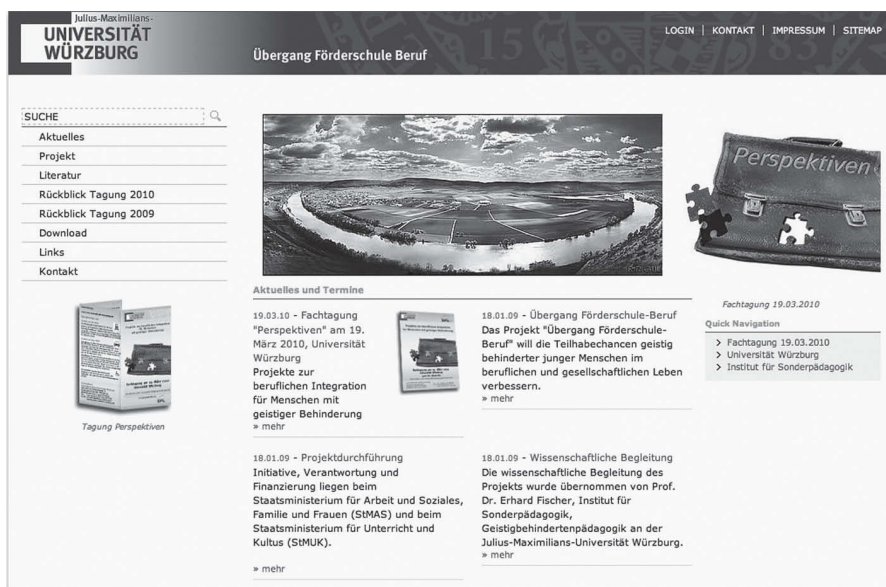


Abb. 18: Startseite der Homepage www.projekt-uebergang-schule-beruf.de

Zur Fortbildung von Lehrkräften, die bereits, oder durch den Übergang in die Gesamtmaßnahme in naher Zukunft, an »Übergang Förderschule-Beruf« beteiligt waren bzw. sein würden, wurde vom ISB die Durchführung einer bayernweiten Lehrerfortbildung 2009 angedacht, um so die Vernetzungsstrukturen über das Projekt hinaus zu intensivieren und die Öffentlichkeitswirksamkeit des Projekts hervorzuheben. Zu dieser Fortbildung sollte jede Schule zwei Lehrkräfte senden. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm im Rahmen ihrer Unterstützungsfunktion zu großen Teilen die Koordination und organisierte die Tagung »Schule-Beruf. Wege finden – Übergänge gestalten« am 06.03.2009 in den Räumlichkeiten der Universität Würzburg. Neben

29 Mittlerweile ist die Seite abrufbar unter: <http://www.uebsb.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de>.

der Darstellung des Projekts durch Karin Wirsching (ZBFS) und Klaus Gößl (ISB) und weiteren verschiedenen inhaltlichen Beiträgen zur beruflichen Rehabilitation, stellte auch die wissenschaftliche Begleitung ihre Arbeit und vorläufigen Ergebnisse dar.

Des Weiteren koordinierte die wissenschaftliche Begleitung im Frühjahr 2010 die Aktualisierung und Überarbeitung des Leitfadens von »Übergang Förderschule-Beruf«, zur Sicherstellung einer bayernweiten, möglichst einheitlichen Prozesssteuerung.

Eine solche Überarbeitung des Leitfadens wurde z. T. durch die Projektverantwortlichen durchgängig geleistet, jedoch schien es notwendig, nach Übergang in die Gesamtmaßnahme durch die flächendeckende Ausdehnung auf alle Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (bzw. entsprechende Klassen am Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) und dem damit verbundenen Einbezug neuer Integrationsberater bzw. weiterer Beteiligter (aus der Agentur für Arbeit, den Bezirken etc.) eine Grundlage zu inhaltlich und vor allem auch formal notwendigen Schritten zu geben. Die Überarbeitung bzw. Neuerstellung eines Leitfadens fand unter Einbezug von Integrationsberatern und Lehrkräften statt. Die erarbeitete Version wurde an die Verantwortlichen im ISB und ZBFS weitergegeben, die im Anschluss beschlossen, den Adressatenkreis für den Leitfaden auszudehnen. War er anfangs vor allem als Arbeitshilfe für Schulen und Lehrkräfte und Integrationsberater gedacht, sollte später ein Leitfaden geschaffen werden, der allen Beteiligten (auch z. B. den Bezirken und der Agentur für Arbeit) den gleichen Informations- und Kenntnisstand vermittelt, um eine Basis für einen Austausch, vor allem auch auf regionaler Ebene, zu schaffen. Durch die Koordination der Überarbeitung bzw. Neugestaltung eines Leitfadens wurde die wissenschaftliche Begleitung ihrer Aufgabe gerecht, eine überregionale Ausrichtung der nunmehr bestehenden Maßnahme sicherzustellen. Der Leitfaden erschien schließlich Ende Juli 2010.

Die wissenschaftliche Begleitung nahm, als unterstützendes und beratendes Organ, über die komplette Laufzeit an unterschiedlichsten Treffen der am Projekt beteiligten Partner teil, um den direkten Austausch sowie die Vernetzung mit den am Projekt Beteiligten zu fördern und ihre Beratungs- und Unterstützungsfunktion wahrzunehmen. Die Teilnahme erfolgte z. B. an

- Treffen des Steuerungskreises,
- Treffen des Lenkungskreises,
- Treffen mit dem ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) und ZBFS (Zentrum Bayern, Familie und Soziales),
- Treffen der Integrationsberater.

Eine weitere Zielsetzung war, hierüber den persönlichen und direkten Kontakt und den Austausch aller beteiligten Organisationen und Institutionen anzubahnen, zu intensivieren und fachwissenschaftliche Diskussionen in Theorie und ihre Relevanz für die Praxis anzuregen und als wissenschaftliche Begleitung Zugang zum »Feld« zu bekommen. Außerdem fand ein- bis zwei Mal pro Jahr ein Treffen der wissenschaftlichen

Begleitung mit den Projektverantwortlichen des ZBFS und ISB statt, um sich über erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und neue Entwicklungen auszutauschen.

Forschung

Neben der Beratungs- und Unterstützungsfunktion lag ein Hauptinteresse der wissenschaftlichen Begleitung in ihrer dreijährigen Laufzeit auf der Einschätzung des ›Erfolgs‹ bzw. von Wirkungen von »Übergang Förderschule-Beruf« im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung, speziell orientiert an den Grundlagen der Evaluations- sowie Handlungsforschung (vgl. Kap. 6.1.1). Für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge war im Sinne einer Triangulation die »Verwendung mehrerer methodischer Zugänge« (Markowetz 2009, 295) gefordert, um unterschiedliche Perspektiven zu erfassen. Dabei rekurrierte die wissenschaftliche Begleitung sowohl auf im Vorfeld formulierte Hypothesen, entwickelte jedoch auch weitere im Laufe ihres Aufenthalts im Feld, wodurch anfängliche Hypothesen auch umformuliert bzw. erweitert werden konnten. Dieses Vorgehen ermöglichte es, sich im Vorfeld gesetzten Zielen und Aufgaben anzunähern, gleichzeitig jedoch auch auf die neu entstehenden Bedürfnisse und Besonderheiten im Laufe des Projekts flexibel reagieren zu können. Der offene Zugang zur sozialen Realität sollte damit erhalten werden. Wichtig war hier »die Perspektiven der Erforschten, ihr Relevanz- und Bedeutungssystem kennenzulernen und die Kategorien aus den Daten zu generieren« (Friebertshäuser 1997b, 510). Die forschungsleitenden Fragenkomplexe finden sich in Kap. 6.1.2, eine Auflistung und nähere Beschreibung der durchgeführten Erhebungen wird in Kap. 6.1.3 gegeben. Der Hauptteil dieses Berichts stellen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dar (vgl. Kap. 6.2, 6.3 und 7).

Sonstiges

Zwischen- bzw. Sachstandsberichte wurden zur Einsicht jeweils an das StMAS als auch an das ZBFS und ISB verschickt.

Mit der Zielsetzung, auch an bundesweiten Fragestellungen, Projekten und Diskussionsforen zur beruflichen Teilhabe von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung interessiert zu sein und hierüber den fachlichen Austausch zu suchen, hat die wissenschaftliche Begleitung an der ›Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern‹ (KLGH) 2009 (Hamburg) und aktiv mit einer Präsentation ihrer Arbeit und Ergebnisse 2010 (Interlaken, Schweiz) sowie an der jährlich stattfindenden ›Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung‹ (BAG UB) 2008, 2009 (Suhl) und aktiv 2010 (Bad Honnef) teilgenommen.

Ein nicht unwesentlicher Aspekt ist die Tatsache, dass durch die Veröffentlichung von Ergebnissen in unterschiedlichen Fachzeitschriften durch die wissenschaftliche

Begleitung der Wissenstransfer gefördert wird, um so eine breitere Öffentlichkeit für die Beschäftigung dem Thema der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung auch außerhalb der WfbM, in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes anzuregen.

Zum weiten fachlichen Austausch und zur Sensibilisierung der Thematik des Übergangs von der Schule in den Beruf in der (Fach-)Öffentlichkeit hat die wissenschaftliche Begleitung eine eigene Tagung unter der Thematik »Perspektiven: Projekte zur beruflichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung« organisiert, die am 19. März 2010 an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg stattgefunden hat (vgl. Fischer/Heger/Laubenstein 2010). Hierbei wurde wiederum ein Workshop »Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – ein Angebot in der Berufsschulstufe in Bayern« von Karin Wirsching (ZBFS) Klaus Gößl (ISB) übernommen.

Zusammenfassend hat die wissenschaftliche Begleitung somit im Rahmen der dreijährigen Laufzeit unterschiedliche, aber miteinander in Verbindung stehende Teilaufgaben wahrgenommen:

- Die Übernahme von Beratungs- und Unterstützungsaktivitäten, die einen Beitrag entweder für die direkt Beteiligten an »Übergang Förderschule-Beruf« (sowohl im Feld als auch für die Koordinatoren), aber auch für andere pädagogische Fachkräfte im Bereich der beruflichen Bildung liefern konnten.
- Die Durchführung wissenschaftlicher Erhebungen (mit einer quantitativen wie auch qualitativen Ausrichtung), die zum einen eine Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf«, zum anderen aber auch die Bearbeitung der Fragestellung nach hinderlichen und förderlichen Faktoren für einen Übergang direkt aus der Förderschule in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes ermöglichten.



Abb. 19: Fachtagung zum Thema berufliche Integration

6.1 Methodische Ausrichtung, Fragestellungen und Erhebungen

6.1.1 Methodische Grundlagen

Die wissenschaftliche Begleitung knüpfte im Hinblick auf zu formulierende Fragestellungen, Datenerhebungen, Analysen, Auswertungen und Interpretationen an der empirischen Sozialforschung, speziell an den Grundlagen der *Handlungsforschung* an. Diese Ausrichtung wurde durch das Konzept der *Evaluationsforschung* (vgl. Stockmann/Meyer 2010) ergänzt.

Im Sinne einer begleitenden Evaluationsforschung sollten während der Implementierungs- bzw. Durchführungsphase von »Übergang Förderschule-Beruf« durch die

Anwendung von Forschungsmethoden Aussagen über Durchführungsprozesse, zur Projektkonzeption sowie zum Projektverlauf und zu Ergebnissen getroffen werden, um Entscheidungshilfen für die Durchführung, mögliche Korrekturvorschläge und Aussagen zur Wirksamkeit zu ermöglichen (vgl. ebd., 76). Wichtig erschien es hier, sowohl beabsichtigte als auch unbeabsichtigte, nicht intendierte Wirkungen zu benennen (vgl. ebd., 69f.). Durch die Begleitung von »Übergang Förderschule-Beruf« sollte somit in Zusammenarbeit mit dem ZBFS und dem ISB die Reflexion der praktischen Arbeit gewährleistet werden. Daneben kann zum Abschluss ein zusammenfassendes Urteil abgegeben werden, um eine Entscheidung nahe zu legen in Bezug darauf, ob z. B. die Maßnahme erfolgreich ist und weitergeführt werden sollte (vgl. Bortz/Döring 2006, 98).

Eine solch praxisbezogene wissenschaftliche Begleitung erforderte zum Teil ein hohes Maß an Kooperation und Kommunikation mit allen an »Übergang Förderschule-Beruf« beteiligten Stellen und Mitarbeitern. Dabei ergab sich ein fortlaufender Prozess der Erkenntnisgewinnung und dieser wiederum konnte und sollte auch Einfluss auf die Praxis nehmen, wenn Erfahrungen und Daten bei Treffen mit beteiligten Akteuren (z. B. Projektkoordinatoren, Lehrkräfte, Integrationsberater, etc.) vorgestellt und diskutiert wurden (z. B. Genderthematik). Forscher und Forschungssubjekte wurden damit als gleichberechtigt angesehen. Sie arbeiteten gemeinsam in dem Bemühen, eine Integration von Menschen mit Behinderungen voranzubringen, (vgl. Markowetz 2009, 288) was auf das Konzept der Handlungsforschung als Grundlage verweist, da erst durch den Einbezug von Forschern in das Praxisfeld ein differenzierter Einblick möglich schien. Diese Grundorientierung bildet die Nähe der Handlungsforschung zur Feldforschung ab, vor allem in Bezug auf die Zielsetzung, »die Bedeutung realer Situationen in der Lebenswelt und das Alltagshandeln (...) aufzuspüren« (ebd., 285) und im Hinblick auf die Organisation von Forschung. Handlungsforschung (wie auch Feldforschung) zeichnet sich durch Offenheit aus, sie gehört zu den Untersuchungsplänen, die »grundlegend Ziel und Ablauf der Forschungsbemühungen [bestimmen] und entscheiden, welche Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung (Untersuchungsverfahren und Techniken) unter den je spezifischen Bedingungen im Forschungsfeld eingesetzt werden und letztlich zur Anwendung kommen« (ebd., 286).

Handlungsforschung will durch gewonnene Ergebnisse und Analysen auch im konkreten pädagogischen Feld einwirken und ist um praxisverändernde Impulse bemüht.

Evaluationsforschung mit den oben dargestellten Zielen sowie Handlungsforschung ergänzen sich als Konzepte, da beide praxis- bzw. anwendungsbezogen orientiert sind. Sie bieten den Vorteil, durch die Kontakte zum »Feld« eine Vielzahl von Daten erheben zu können. Diese Tatsache bezieht sich hierbei vor allem auf »die Kommunikation der Sozialforscher mit den Evaluationsbeteiligten und den Nutzern der Evaluation« (Bohnsack 2006, 136), worin auch der Unterschied zur »fundierenden sozialwissen-

schaftlichen Forschung« (ebd., 136) besteht. Bezugspunkt ist hier die zentrale Aufgabe, zum einen die Orientierungen der beteiligten Akteure zu beleuchten, zum anderen jedoch auch den Beteiligten und der breiten Öffentlichkeit untereinander »einen Zugang zum handlungsleitenden Erfahrungswissen der anderen Akteure und somit zu den (jeweils unterschiedlichen) Strukturen der Praxis zu vermitteln«, um das »Ziel der Unterstützung und Verbesserung »lokaler Praxis«« (ebd., 141) zu verwirklichen. Aus dieser Implikation ergibt sich ein »Gesprächsscharakter der Evaluation« (ebd., 150).

Damit verbunden ist die Notwendigkeit, nicht nur die im Vorhinein durch das zu untersuchende Konzept festgelegten Ziele zu evaluieren, sondern vor allem direkt auf Erfordernisse, die sich während des Prozesses ergeben, einzugehen und dabei auf das Gesamtziel einer Ermöglichung von Selbstbestimmung, Teilhabe sowie Integration einzuwirken. »Demnach fallen Entscheidungen über Ziele und Methoden, Verlauf, und Nutzung einer Evaluationsstudie nicht nach vorab festgelegten, dem Forschungsprozess vorgeordneten (...) Standards« (ebd., 141).

Handlungsforschung als qualitativer Untersuchungsplan bot sich für die wissenschaftliche Begleitung von »Übergang Förderschule-Beruf« deshalb an, weil sie ermöglicht, Methoden flexibel und in einem fortlaufenden rekursiven Prozess immer wieder, abhängig von (vorläufigen) Hypothesen und Gegebenheiten bzw. Notwendigkeiten im Feld, anzupassen. Verfolgt wird das Ziel, den Forschungsgegenstand in seiner »Komplexität systematisch und sinnverstehend« (Theunissen/Kulig 2010, 198) aufzubereiten.

Im Konzept der Handlungsforschung ist von einer Standort- und Wertgebundenheit des Forschers auszugehen, die thematisiert und aufgedeckt werden muss. Handlungsforschung kann eine interessante Herangehensweise für (Integrations- und) Inklusionsforschung darstellen: »Im Spiegel dieses Verständnisses wollen und können wir Handlungsforschungsprojekte als wertgeleitete Wissenschaft und Innovationsforschung auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft verstanden wissen« (Markowetz 2009, 287). Ganz gezielt wird hier nicht nach »Wertfreiheit« der Wissenschaft gestrebt, sondern die Heil- und Sonderpädagogik als Wissenschaft stellt sich im Sinne einer wertgeleiteten Disziplin das Ziel eines Beitrags zur Umsetzung von Selbstbestimmung, Integration und Teilhabe für Menschen mit Behinderungen. Wertungen im Rahmen der Fachlichkeit sind daher durchaus erwünscht. Die wissenschaftliche Begleitung nimmt sich dieser Aufgabe an, da sie die Auffassung vertritt, es wäre in Anlehnung an Winter (2010) grundsätzlich nicht möglich, »einen distanzierten, unabhängigen und objektiven« Standpunkt des Forschens einzunehmen (ein solcher objektiver Standpunkt im Sinne einer Beschreibung der Wirklichkeit von »außen« ist grundsätzlich nicht möglich!). Vielmehr soll durch eine qualitative Forschungsstrategie das Bemühen im Vordergrund stehen, soziale Phänomene in ihrer Vielschichtigkeit und Komplexität zu untersuchen, »Verhältnisse besser zu verstehen, sie gesellschaftlich zu kontextualisieren und zu verändern«, um damit »neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten« zu eröffnen (vgl. ebd.). Ein zentrales Anliegen dabei ist es, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen

und damit vor allem die Welt aus der Sicht der Betroffenen zu zeigen. Wissenschaft kann in diesem Sinne durchaus als Teil einer ›politischen Praxis‹ eingeordnet werden, jedoch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Grundsätze.

Theunissen/Kulig (2010, 198) fordern mit Bezug auf Haeberlin (1993; 1994), bei Praxisforschungen statt dem Konzept der Handlungsforschung das Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung zugrunde zu legen, um so methodische Probleme, die aus der Nähe von Wissenschaft und Praxis entstehen können, zu vermeiden. Haeberlin schlägt vor, Phasen der Einflussnahme bzw. Beratung von Phasen der Analyse zu trennen. In der vorliegenden Studie erschien es jedoch nicht sinnvoll, auf eine möglichst umfassende Trennung von Wissenschaft und Praxis zu drängen und vor allem empirische Forschungstätigkeit in den Vordergrund zu stellen, da sich schnell bemerkbar machte, dass es »einfacher, flexibler und offen gehaltenen, alternativer Methoden der Datengewinnung [bedarf], die der Forschungsgegenstand erlaubt, die die Menschen dort nicht stören, sondern einbinden« (Markowetz 2009, 297). Denn nur durch Zusammenarbeit der beteiligten Akteure mit der wissenschaftlichen Begleitung konnten schrittweise Erkenntnisse erlangt werden, die im Dialog mit den Beteiligten in unterschiedlichen Situationen (z. B. Gremien, Expertengespräche, Besuche vor Ort) wieder an die Praxis zurückgegeben werden konnten, um so »im kritischen Diskurs diese Aussagen zu verdichten, zu deuten und in verstehender Absicht schrittweise zu allgemeingültigeren, abstrakteren Sätzen zu kommen« (ebd., 297).

Ergebnisse sind dabei valide, »wenn sie Entscheidungen herbeiführen, die auf der Grundlage der herausgearbeiteten Erkenntnisse zu Veränderungen führen, die von pragmatischem Nutzen sind« (ebd., 294).

Ziel der Handlungsforschung sowie gleichzeitig ein zentrales Gütekriterium ist daher die Produktion ›ökologisch valider‹ Aussagen und Ergebnisse, die »der Praxis nicht gleichgültig sind, für die Praktiker nicht bedeutungslos bleiben« (ebd., 297).

Es sollen Erkenntnisse durch einen mehrperspektivischen Zugang zur Wirklichkeit gewonnen und diese, soweit möglich, auch immer wieder in die Praxis rückgemeldet werden (ebd., 287). Aus diesem Grund wurde entschieden, das Konzept der Handlungsforschung sowie der begleitenden Evaluationsforschung als methodische Grundlagen beizubehalten.

Dabei können nicht die in der objektiven Testtheorie gültigen Gütekriterien übernommen werden. Dennoch gilt es, dem Forschungsvorhaben angemessene Standards zu formulieren. Diese setzen sich mit der Qualität einer Studie auseinander und beurteilen deren Gültigkeit und Aussagekraft. In quantitativen Forschungsvorhaben wird die Güte mit den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität festgemacht. Eine direkte Übertragung dieser Kriterien, vor allem der Objektivität und Reliabilität, auf qualitative Studien ist jedoch weder möglich noch sinnvoll (vgl. Steinke 1999). Objektivität kann hier nicht durch Standardisierung erreicht werden, wesentlich erscheint vielmehr die Transparenz des Forschungsprozesses. Eine Dokumentation des Forschungsprozesses, vor allem im Sinne einer Darstellung der verwen-

deten Erhebungsinstrumente, der Stichprobenwahl, der Auswertungsmethode (vgl. Kap. 6.1.3) und Daten (vgl. Anhang) ist unerlässlich (Gütekriterium der Explikation, vgl. Lamnek 2005). Validität in qualitativen Studien meint vor allem die Anpassung der Forschungsmethode(n) an den zu untersuchenden Gegenstand (Gütekriterium der Prozesshaftigkeit, vgl. Lamnek 2005). Aus diesem Grund müssen die Erhebungsinstrumente, z. B. Interviewleitfäden, im Hinblick auf die Zielsetzungen konzipiert werden, um z. B. die Befragten in den Interviews angemessen zu Wort kommen zu lassen. Markowetz (2009, 291ff.) bezeichnet als weiteres Gütekriterium, dass durch den Forschungsprozess

»subjektiv spürbare Veränderungen aller Beteiligten offenkundig werden, die sich wiederum mit den Ergebnissen und Erkenntnissen, die früher oder parallel andernorts gemacht wurden, nahezu in dem Prozess der ›Entdeckung‹ gemeinsamer Strukturen in Deckung bringen und gewinnbringend ergänzen« (ebd., 291)

lassen. Weiter ist zentral, dass am Forschungsgegenstand interessierte Personen diese Strukturen erkennen und nachvollziehen können »und hinsichtlich ihrer Möglichkeit der Integration dieser Strukturen in ihr eigenes Wahrnehmen, Denken und Tun kritisch reflektieren und einordnen können« (ebd., 292) und dies Auswirkungen auf nachfolgendes Handeln mit sich bringt. Als Gütekriterium von Handlungsforschung lässt sich außerdem benennen, sich zum einen auf Individuen, dessen Standpunkte und Perspektiven einzulassen, zum anderen jedoch nicht allein auf dieser Ebene stehen zu bleiben. Vielmehr muss »in gleichem Maße die intersubjektive Bedeutung der Zusammenhänge (ebd., 293) bestimmt werden. Qualitative Forschungsprozesse haben es zum großen Teil mit kommunikativ-dialogisch hervorgebrachten Ergebnissen zu tun, die erst durch Einbezug der Betroffenen im Feld sowie die Rückkopplung der Ergebnisse an diese Gültigkeit erreichen können (Gütekriterium der Kommunikation, vgl. Lamnek 2005). Ergebnisse werden »dabei nicht nur transparent, sondern erscheinen plausibel und in weitaus größerem Maße in den Augen der nicht am Forschungsprozess beteiligten Wissenschaftlicher und Praktiker glaubwürdig« (Markowetz 2009, 294).

Aufdeckung von Realitätshaltigkeit kann aufgrund der komplexen systemisch vorgefundenen Wirklichkeit nur gelingen, indem durch die Anwendung verschiedener methodischer Zugänge die »Wissenschaftlichkeit, Güte, und Geltung der Vorgehensweisen und Ergebnisse der Sozialforschung strategisch« (ebd., 295) gesichert wird. Die Erhebung der Perspektiven verschiedener, zentraler Beteiligter (Teilnehmer, Lehrkräfte, Integrationsberater) ermöglicht die Aufdeckung unterschiedlicher Sichtweisen zum gleichen Forschungsaspekt. Diese methodische Erfordernis weist auf das Konzept der Triangulation hin (vgl. Kap. 6.1.1.3).

6.1.1.1 Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung

Grundsätzlich können Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« nicht allein im Hinblick auf ihre berufliche Teilhabe und Integration auf den ersten Arbeitsmarkt betrachtet werden. Der Prozess wird im Rahmen einer systemischen Betrachtung maßgeblich durch verschiedene Wirkfaktoren beeinflusst.

Aus diesem Blickwinkel heraus bemühte sich die wissenschaftliche Begleitung, Erfahrungen und Perspektiven von an »Übergang Förderschule-Beruf« Beteiligten einzubeziehen und zu erheben. Zentrale Fragestellungen wurden dabei nach ihrer Relevanz

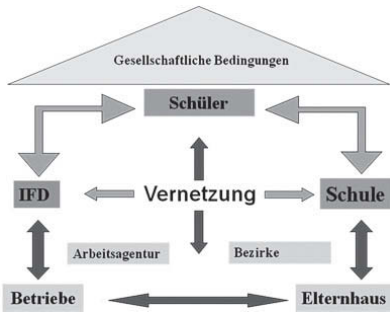


Abb. 20: Wirkfaktoren und ihre Vernetzung

immer wieder kritisch hinterfragt und neue Fragen ergaben sich im Laufe des gesamten Forschungsprozesses. Darüber hinaus berücksichtigte das qualitative Forschungsvorgehen die Teilnehmersichtweise(n), womit eine Vielzahl von Zusammenhängen in dem untersuchten Phänomenbereich beschrieben werden konnte. Die Arbeitsschritte und Phasen der wissenschaftlichen Begleitung waren durch ihren Bezug auf die Handlungsforschung nicht so stringent gegliedert wie beispielsweise in der empirischen, quantitativ orientierten Forschung (mit dem »klassischen«

Ablauf Problembenennung, Begrenzung des Forschungsgegenstandes, Durchführung, Analyse, Publikation), sondern sie entwickelten sich durch Konkretisierung von Fragestellungen, die zum Teil aus dem Feld, zum Teil aus vorläufigen Hypothesen stammten.

6.1.1.2 Ablauf der Forschung

Aus den oben dargelegten Überlegungen zum Ablauf der Forschung ließen sich für die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen ihrer Untersuchungen folgende Forschungsschritte (in Anlehnung an Fischer³⁰ in Frieberthäuser 1997b, 510) ableiten (vgl. Abbildung 21).

Im Schaubild zu erkennen ist das zirkuläre Vorgehen, in dem immer wieder neu die interessierenden Aspekte bestimmt wurden, hierzu (über wissenschaftliche Methoden) Informationen gesammelt und ausgewertet sowie relevante Ergebnisse auch in Form von Publikationen bzw. Teilnahme an Gremien weitergegeben wurden. Die Sammlung von Daten durch Explorationsgespräche, Fragebögen, Interviews, Expertengesprächen und die Analyse und Auswertung derselben folgten nicht einem vorgegebenen Zeitplan, sondern zeichneten sich durch Gleichzeitigkeit und Wiederholungen mit Blick

30 Fischer bezieht sich dabei auf Forschungsschritte der Feldforschung, die jedoch aufgrund der Nähe zur Handlungsforschung etwas abgewandelt auch in den vorliegenden Bezügen als sinnvoll erscheinen.

Das Diagramm zeigt den Forschungszyklus als einen Kreis mit 10 Schritten, die im Uhrzeigersinn angeordnet sind:

1. Untersuchungsgruppe auswählen
2. Forschungsthema formulieren
3. Theoretische Bezüge herstellen
4. Methoden auswählen
5. Vorarbeiten
6. Feldforschung organisieren
7. Kontaktaufnahme, erste Orientierung im Feld
8. Spezielle Aspekte (Probleme) untersuchen
9. Analyse und Auswertung
10. Publikation

Ein Pfeil führt von Schritt 10 zurück zu Schritt 1, was den Zyklus schließt. Ein zusätzlicher Pfeil weist auf Schritt 2 hin, der als 'Explorative Phase' bezeichnet wird.

Dabei basierte die wissenschaftliche Begleitung sowohl auf Fragestellungen aus der Praxis, als auch auf im Vorfeld formulierten Hypothesen. Sie entwickelte jedoch im Laufe ihrer Tätigkeit auch weitere, wodurch anfängliche neu formuliert bzw. erweitert werden konnten. Dieses Vorgehen ermöglichte es, sich im Vorfeld gesetzten Zielen und Aufgaben anzunähern, gleichzeitig jedoch auch auf die neu entstehenden Bedürfnisse und Besonderheiten im Laufe des Projekts flexibel reagieren zu können. Dadurch sollte der offene Zugang zur sozialen Wirklichkeit erhalten werden. Wichtig war hier »die Perspektiven der Erforschten, ihr Relevanz- und Bedeutungssystem kennenzulernen und die Kategorien aus den Daten zu generieren« (Friebertshäuser 1997b, 510).

Forschungsthema formulieren

Ausgehend von der gesellschaftlichen Realität, dass Menschen mit geistiger Behinderung auch heute noch überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind und sich, aufgrund der hohen Beschäftigungszahlen in der WfbM von Schulabgängern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein »Automatismus« zum Übertritt in die WfbM vermuten lässt, hat das Bundesland Bayern unter Federführung des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales (StMAS) und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) im Schuljahr 2006/2007 das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« gestartet, um zu eruieren, ob und wie, durch eine frühzeitige Vernetzung aller Beteiligten sowie eine gezielte Berufsvorbereitung einzelner Schüler mit

Hilfe des IFD, der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt unmittelbar aus der Berufsschulstufe heraus für eine größere Zahl Jugendlicher mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu realisieren ist. Grundlage hierfür boten die Erfahrungen aus einzelnen lokalen Initiativen die zeigten, dass mehr Jugendliche eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden können, wenn sie intensiv vorbereitet und begleitet werden. Wendt (2000) weist darauf hin, dass gegenwärtig nur einer Minderheit von weniger als 1 % der behinderten Mitarbeiter in der WfbM das Überwecheln auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, sodass auch in diesem Kontext verstärkt nach Wegen gesucht werden muss, um die Qualifizierung in der Schule auszubauen und einen unmittelbaren Übergang auf den freien Arbeitsmarkt ohne den ›Zwischenschritt WfbM‹ zu erproben und zu erreichen.

Untersuchungsgruppe auswählen

In den ersten beiden Durchgängen (Start Januar 2007 und Start Januar 2008) nahmen nach Angaben der Projektkoordinatoren ab der 12. Jahrgangsstufe 85 Schüler an 28 Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in ganz Bayern teil. Die wissenschaftliche Begleitung konnte 84 Teilnehmer ermitteln, von denen 72 ihre Einverständnis gaben, an Erhebungen teilzunehmen (vgl. Kap. 6.1.3).

Theoretische Bezüge herstellen

In diesem Schritt wurde das Forschungsthema, d. h. die Frage der beruflichen Qualifizierung und Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und der stärkeren Vernetzung zwischen Schule und IFD in bestehende theoretische Konzepte eingebettet und diese auf ihre Relevanz für das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« überprüft. In den letzten Jahren entstand bereits eine beträchtliche Anzahl von Projekten und Ansätzen, um Menschen, insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Kap. 4.3.2). Bei diesen Projekten handelt es sich jedoch größtenteils um regionale Initiativen (in der Regel ohne wissenschaftliche Begleitung), deren Wirkungsradius damit begrenzt ist. Gleichzeitig ging es in dieser Phase darum, die wissenschaftliche Diskussion in den theoretischen Bezugsrahmen kritisch mit einzubeziehen (vgl. Kap. 3.3).

Methoden auswählen

Hier kam es zur Auseinandersetzung mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden und der Klärung, ob Handlungsforschung ein dem Forschungsgegenstand angemessenes Verfahren darstellt. Weitere methodische Fragen beinhalteten die Abwägung von ergänzenden methodischen Zugängen wie z. B. Fragebögen, Interviews, Expertengespräche etc.

Vorarbeiten

Es wurden bereits vorliegende Publikationen zur Thematik gesichtet und auf die Relevanz der eigenen Forschungsfrage hin analysiert und ausgewertet.

Grundlegende Organisation der Forschung

Innerhalb dieser Phase wurden z. B. Kontakte zu den in der Maßnahme Beteiligten aufgenommen (Gremien wie Steuerungskreis bzw. Lenkungskreis, Schulen, IFD, Teilnehmer u. a.) und Einverständniserklärungen eingeholt.

Kontaktaufnahme, Orientierung im Feld

In diesem Schritt erfolgte die Intensivierung der bereits geknüpften Kontakte und Kooperationen durch Teilnahme an unterschiedlichen Arbeitskreisen (z. B. Arbeitskreise Berufsschulstufe der Lehrkräfte) und Austauschforen (z. B. Treffen der Integrationsberater) sowie die Auseinandersetzung mit der Komplexität des zu erforschenden Feldes.

Explorative Phase

Diese Phase zeichnete sich dadurch aus, dass ein Überblick über die im System beteiligten Institutionen und Mitarbeiter gewonnen werden musste und Beobachtungen praktiziert wurden, die jedoch noch breit gestreut waren.

Spezielle Aspekte untersuchen

Forschungsfragen und Erhebungsmethoden wurden, wie dargelegt, nicht im Vorhinein festgelegt, sondern entwickelten sich unter Einbezug der relevanten Gegebenheiten im Hinblick auf den Übergang Förderschule-Beruf. Auf der Grundlage z. B. erster gesammelter Daten durch Explorationsgespräche, Fragebogenerhebungen und Beobachtungen kristallisierten sich Teilaspekte heraus, die differenzierter analysiert werden mussten (z. B. die Frage nach Auswahlkriterien der Teilnehmer, Diagnostik, Kooperationen unter den Beteiligten, u.v.m.). Dieser Schritt bezog sich nun detailliert auf die Durchführung von wissenschaftlichen Erhebungen.

Analyse, Auswertung

Die erhaltenen Daten der verschiedenen Erhebungen wurden wiederholt ausgewertet und analysiert, um daraus weitere Fragestellungen und Hypothesen generieren zu können.

Publikation

Ergebnisse wurden in unterschiedlichen Rahmen z. B. in den Gremien rückgemeldet. Diese Rückmeldungen und die damit angeregten Diskussionsprozesse gaben wiederum Einblick in Fragestellungen und Diskussionen »im Feld« und damit auch in Themenbereiche, die noch im Weiteren bearbeitet werden müssten – sowohl in praktischer als auch forschungsbezogener Hinsicht.

Publikationen in Fachzeitschriften verfolgten das Ziel, über erste Ergebnisse zu berichten, sich fachlich auszutauschen und Diskussionen anzuregen. Zum anderen wurden für das ZBFS und das BMAS Sachstands- bzw. Zwischenberichte erstellt, die auch dem ISB weitergeleitet wurden und über die Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung Aufschluss gaben.

6.1.1.3. *Komplexität des Forschungsgegenstandes*

»Qualitative Forschung bemüht sich um die differenzierte Darstellung der Komplexität sozialer Wirklichkeit« (Kelle 1997, 192), d. h. mit Hilfe empirischer Verfahren wird versucht, die Komplexität von sozialen Phänomenen nicht nur abstrakt zu erheben und abzubilden, sondern diese konkret zu veranschaulichen.

Um Aussagen in Bezug auf die Konzeption von »Übergang Förderschule-Beruf«, aber auch im Hinblick auf übergreifende Wirkfaktoren von Schulabgängern zum Übergang aus der Schule in den allgemeinen Arbeitsmarkt machen zu können, mussten möglichst viele und differenzierte Informationen über die teilnehmenden Schüler und weitere Wirkfaktoren (Integrationsberater/IFD, Lehrkraft/Schule, Eltern, Betriebe etc.) gesammelt werden.

Damit stand die wissenschaftlichen Begleitung vor der Frage, wie die vorgefundene Komplexität sozialer Wirklichkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Rahmen ihrer beruflichen Qualifikation und Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt angemessen erforscht und zur Darstellung gebracht werden konnte. Konkret ging es darum, die analysierten sozialen Phänomene so zu vereinfachen (und dabei möglichst wenig zu reduzieren oder zu simplifizieren), dass sie in Forschungspragmatik übersetzt und untersucht werden konnten.

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden im Forschungsdesign bot sich an³¹, weil hier beispielsweise standardisierte Erhebungen durch Fragebögen dazu dienen können, weitere Forschungsfragen und Teilaspekte zu generieren und die Beobachterperspektive auf bestimmte Problematiken zu lenken, denen mittels qualitativer Methoden nachgegangen wird und die so differenzierter herausgearbeitet werden. Erst durch Methoden- bzw. Datentriangulation erschien es möglich, die Komplexität gesellschaftlicher und personaler Wirklichkeiten zumindest ansatzweise abzubilden. Der Vielschichtigkeit sozialer Phänomene (und u. U. Probleme, Erschwernisse, Beeinträchtigungen) sollte durch diese Methodenkombination Rechnung getragen werden (vgl. Friebertshäuser 1997b).

Triangulation dient als Validierungsstrategie in Form der Erhebung von Daten aus unterschiedlichen Quellen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten (Datentriangulation) bzw. durch Kombination zwischen z. B. quantitativen und qualitativen Methoden (Methodentriangulation). Im Forschungsverlauf zeichnete sich schnell ab, dass es nicht möglich war, alle interessanten Aspekte quantitativ abzufragen und zu analysieren, sondern dass vielmehr die Notwendigkeit bestand, im direkten Forschungsfeld dialogisch die Bewertungen und Erfahrungen der Beteiligten zu erheben.

31 Sowohl bei der formativen Evaluationsforschung als auch bei der Handlungsforschung findet sich der Hinweis, dass quantitative und qualitative Daten nicht in Konkurrenz zu sehen sind, sondern sie können gerade – gleichberechtigt nebeneinander eingesetzt – durch ihre unterschiedlichen Informationswege zu einer möglichst umfassenden Erkenntnisgewinnung führen (Triangulation).

Ziel war es, durch verschiedene Forschungsmethoden in »möglichst optimaler Weise einen mehrperspektivischen Zugang zur sozialen Wirklichkeit (...) [zu] schaffen« (Markowetz 2009, 287). Somit stand nicht nur die Darstellung von Übereinstimmungen im Vordergrund, sondern »die Produktion von mehrperspektivischen, disparaten Ergebnissen, die Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen [und] wechselseitig aufeinander bezogene Diskussionen zulassen« (ebd., 296).

Um einen Zugang zur komplexen Wirklichkeit zu bekommen, war für die wissenschaftliche Begleitung eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden erforderlich (vgl. Kap. 6.1.3):

- Explorationsgespräche während der kompletten Laufzeit
- Dokumentenanalyse
- Quantitative Erhebungen: Fragebögen (statistische Auswertung)
- Qualitative Erhebungen: Befragungen mit Leitfäden (inhaltsanalytische Auswertung)

6.1.1.4 Grenzen der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung war sich bewusst, nicht alle relevant erscheinenden Aspekte erschöpfend bearbeiten zu können; daher mussten Schwerpunkte gesetzt werden (z. B. Fokus auf Teilnehmer). Außerdem wurde deutlich, dass eine Dokumentation und Analyse von »Übergang Förderschule-Beruf« nicht davon ausgehen kann, *die* (objektiv feststellbare) Wirklichkeit von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Rahmen ihrer beruflichen Qualifizierung und Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschreiben zu können, sondern dass es sich hierbei immer um individuelle und damit einmalige Lebens- und Sinnzusammenhänge handelte. Hier galt es, verantwortlich mit den Ergebnissen umzugehen, wobei jedoch die Annahme bestand, dass trotz bestehender Individualität hinsichtlich des Prozesses der beruflichen Qualifizierung und Integration Gemeinsamkeiten im Rahmen der Wirkfaktoren sichtbar werden, die für zukünftige Konzepte innerhalb dieses Bereiches nutzbar gemacht werden und dadurch zukünftiges pädagogisches Handeln leiten können.

6.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Evaluation darf nicht auf eine Beobachtung, Analyse und Bewertung weitgehend objektiver Kriterien einer Maßnahme von außen reduziert werden. Die Bewertung der Maßnahme durch die Beteiligten sollte miteinbezogen werden. Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurde daher ein qualitativer Evaluationsansatz herangezogen. Unter Einbezug der unmittelbar beteiligten Personen wurde innerhalb des konkreten Forschungsfeldes untersucht, ob und wie der Übergang von Abgängern der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch die Unterstützung der Integrationsfachdienste gelingen kann.

Die zirkuläre Prozessstruktur, die auf der Handlungsforschung als dem zugrunde liegenden Forschungsdesign basiert, ermöglichte es, immer wieder erneut quantita-

tive sowie qualitative Daten (i.S.d. Methoden- und Datentriangulation, vgl. Kap. 6.1.1.3) zu erheben, die sich an (vorläufigen) Hypothesen und/oder momentanen Fragestellungen aus der Praxis orientierten. Müller-Kohlenberg/Münstermann (2000, 14) thematisieren, »dass es zum Tugendkatalog von EvaluationsforscherInnen gehören sollte, ein Forschungsdesign zu verwenden, das dem subjektiven Relevanzsystem die Chance gibt, sich darzustellen«. Es sollte dabei ermöglicht werden, das Auffinden überraschender und unerwarteter Ereignisse nicht von vornherein auszuschließen. Die (ausschließliche) Anwendung von geschlossenen Fragebögen und von Skalen verhindert ggf. die Feststellung von

- unerwarteten Nebenwirkungen (die bedeutsam sein können, deren Existenz aber zunächst nicht angenommen wurde);
- erwünschten Nebenwirkungen;
- Kausal-Wirkfaktoren, die neben bereits bekannten bestehenden oder angenommenen Faktoren bestehen, von deren Existenz man bislang aber noch nichts weiß;
- Wünschen und Erwartungen an die Maßnahme, die u. U. nicht identisch sind mit dem Ziel der Träger bzw. Koordinatoren (vgl. ebd., 115).

Aus diesen Gründen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung von »Übergang Förderschule-Beruf« auch offene Fragen (in Form von Fragebogenerhebungen) sowie offene Formen der Datenerhebung (Interviews) gewählt. Qualitative Verfahren sollen dabei helfen, den »Tunnelblick der traditionellen quantitativen Verfahren zu überwinden« (ebd., 115).

Bei der vorliegenden Studie handelte sich um eine praxisnahe Begleitforschung, in der jedoch aufgrund der Begrenzung zeitlicher und personeller Ressourcen nicht alle relevanten Aspekte bearbeitet werden konnten.

Aus der Hinwendung zu einem qualitativen Forschungsdesign resultiert eine umfangreiche Datenfülle, die es im Ergebnisteil zu ordnen gilt. Dabei erscheint es nicht möglich – und auch wenig sinnvoll – alle Ergebnisse der einzelnen Erhebungen vorzustellen und zu erläutern; vor allem im Hinblick auf die Forschungsziele der wissenschaftlichen Begleitung würde dies die Übersichtlichkeit im Bericht erschweren. Daher werden im Folgenden die Ergebnisse unter forschungsleitende Schwerpunkte subsumiert, zu denen im Laufe der Untersuchungen Erkenntnisse gewonnen wurden.

Diese können in übergeordnete Themenkomplexe gegliedert werden, an welchen sich die nachfolgenden Kapitel orientieren (vgl. Kap. 6.2, 6.3 und 7).

Evaluation

Eine wesentliche Zielstellung der wissenschaftlichen Begleitung bestand in der Evaluation der Konzeption von »Übergang Förderschule-Beruf« sowie einer Beurteilung der Maßnahme durch die beteiligten Akteure. Folgende Fragestellungen standen im Fokus:

- Unter welchen äußeren Rahmenbedingungen wurde das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« durchgeführt? Hierzu wurden Angaben zu den teilnehmenden

Schulen und Lehrkräften (Einschätzung einer beruflichen Teilhabe und Erfahrungen damit) erbeten sowie zur bisher erreichten Umsetzung der Inhalte des Berufsschulstufenlehrplans. Des Weiteren wird in diesem Bericht der IFD in seinem gesetzlichen Auftrag und Aufgabengebiet kurz dargestellt und Angaben der Integrationsberater zu ihren Vorerfahrungen mit dem Personenkreis von »Übergang Förderschule-Beruf« analysiert. Außerdem wurden in den Untersuchungen betriebliche Aspekte einer Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick genommen (vgl. Kap 6.2.1).

- Wie beurteilten die betroffenen Schüler und die in das Projekt einbezogene Mitarbeiter (Lehrkräfte, Integrationsberater) Verlauf und Erfolg der Qualifizierung während der Vorbereitung und nach dem Übergang der Schüler auf den allgemeinen Arbeitsmarkt? Zur Beantwortung dieser Fragen mussten konzeptionelle Bedingungen näher untersucht werden. Auf der strukturellen Ebene ergaben sich hier Angaben zu objektiven Rahmenbedingungen, d. h. zur finanziellen und zeitlichen Ausstattung, zu den Aufgaben des IFD, zum Schwerbehindertenausweis als formale Voraussetzung zur Teilnahme sowie zur Platzbeschränkung. Bezüglich der prozessualen Dimension fanden sich Aussagen zur beruflichen Vorbereitung und Orientierung und zur Prozessorientierung. Die in »Übergang Förderschule-Beruf« ermöglichten Vernetzungsstrukturen zwischen den unterschiedlichen Beteiligten bedurften ebenfalls einer Untersuchung. Der Mehrwert durch die ermöglichten Praktika wurde in den Blick genommen. Ebenso wurden Probleme und Erschwernisse sowie zu verändernde Aspekte aus Sicht der befragten Integrationsfachdienste sowie Lehrkräften beleuchtet. Wichtig erschien es des Weiteren, mögliche Ängste und Vorbehalte der einzelnen Beteiligten zu analysieren (vgl. Kap. 6.2.2).
- Einen zentralen Stellenwert nahmen die Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« ein, zu denen eine Reihe von Fragestellungen interessant erschienen: Welche Schüler mit welchen Ausgangslagen wurden zu Projektteilnehmern, d. h. aufgrund welcher Kriterien kam es zu einer Auswahl der Schüler durch die Lehrkraft bzw. den Integrationsberater? Welche Ausgangslagen brachten die Teilnehmer mit? Damit verbunden war die Frage, inwieweit bereits vor Projektteilnahme eine berufliche Orientierung der Teilnehmer wahrgenommen werden kann, und inwiefern es gelang, diese im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« zu erreichen? Näher betrachtet werden sollten im Rahmen des qualitativen Forschungsansatzes die Aussagen der Teilnehmer selbst, die vorrangig folgende Themen betrafen: Welche Motive nannten die Schüler selbst für eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« bzw. welche beruflichen Perspektiven artikulierten sie? Wie schätzten sie die im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« absolvierten Praktika ein? Welche Unterstützung erhielten die Teilnehmer vor Ort, zum einen durch das soziale Umfeld und vor allem durch den IFD? Welche Zukunftsvorstellungen gaben sie an? (Vgl. Kap. 6.2.3)

- Die durch »Übergang Förderschule-Beruf« erzielten Ergebnisse bilden eine wesentliche Grundlage zur Bewertung der Konzeption, wobei hier mehrere Blickwinkel in die Beurteilung mit eingehen müssen:
 - Ist durch eine frühzeitige Vernetzung aller Beteiligten sowie eine gezielte Berufsvorbereitung einzelner Schüler mit Hilfe des IFD der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt unmittelbar aus der Berufsschulstufe heraus für eine größere Zahl Jugendlicher zu realisieren? Diese Frage zielt vorrangig auf Aspekte der Ergebnisqualität ab und umfasst eine quantitative Analyse der Vermittlungsergebnisse sowie des Verbleibs der (bisher) nicht vermittelten Personen bezogen auf den 1. und 2. Durchgang (vgl. Kap.6.2.4.1).
 - Aus pädagogischer Sicht müssen allerdings auch qualitative Ergebnisse Berücksichtigung finden. In diesem Kapitel werden Äußerungen der Lehrkräfte und Integrationsberater sowie der Teilnehmer aufgenommen und zur Frage erörtert: Welche Auswirkungen ließen sich durch die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« bei den Teilnehmern feststellen, bezogen vor allem auf ihre Persönlichkeitsentwicklung (Kap. 6.2.4.2)?
 - Viele (Forschungs-)Berichte (vgl. u. a. Schön 1993; Goeke/Jerg 2009; Vieweg 2011) weisen auf eine Benachteiligung von Frauen im Bereich der beruflichen Rehabilitation hin. Die Strategie des Gender Mainstreaming will durch die Betrachtung der Geschlechterperspektive einen Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern leisten. In diesem Bericht werden Aspekte der Genderthematik in mehrere Richtungen aufgenommen: sowohl bezogen auf die Geschlechterverteilung der Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« wie auch im Hinblick auf erreichte Vermittlungen (Anzahl, Berufsfeld) von männlichen und weiblichen Teilnehmern. Des Weiteren werden mögliche Gründe analysiert, die die Vermittlung von Frauen erschweren (können) (Kap. 6.2.4.3).

Einblicke

In den Treffen des Lenkungskreises sowie verschiedener Arbeitskreise wurde auch immer wieder ein großes Interesse an Erkenntnissen zu Verläufen (vgl. Lenkungskreis vom 18.01.2007) sowie an weiteren Entwicklungen der Teilnehmer (vgl. Lenkungskreis vom 29.04.2010) bekundet. Auch im Rahmen der Forschungen erhärtete sich die Erkenntnis, wie stark (latente) Einstellungen, Zweifel, Vorbehalte und fehlende Informationen Entscheidungen – vor allem des sozialen Umfelds – bezüglich einer Berufswahl der Schüler beeinflussen können. Auch Lehrkräfte formulierten diese Unsicherheit, die sie bezüglich der Zukunft der Schüler nach dem Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt empfinden. Das Konzept der Handlungsforschung ermöglichte hier ein flexibles Vorgehen, sodass die wissenschaftliche Begleitung folgende Punkte in ihr Forschungsvorhaben aufgenommen hat:

- Entstandene Arbeitsverhältnisse wurden näher analysiert. Eine Reihe von Daten wurde zu den Teilnehmern erhoben, denen im September 2009 der Übergang

auf den ersten Arbeitsmarkt gelungen war (N = 28). Unter Bezugnahme auf das Konzept der Lebensqualität waren dies neben objektiven Daten (z. B. Tätigkeitsbereiche, Konditionen des Arbeitsvertrags, Einkommensverteilung u. a.) auch Aussagen der Integrationsberater sowie die subjektiven Einschätzungen der vermittelten Personen selbst (z. B. zur sozialen Integration im Betrieb) (Kap. 6.3.1).

- Zu allen in die Interviews einbezogenen Teilnehmern (N = 28) wurden unter Rückgriff auf weitere vorliegende personenbezogene Daten Teilnehmerportraits verfasst, die auf deskriptiver Ebene Einblicke in Verläufe gewähren sollen. Im diesem Berichtsteil werden exemplarisch zehn Portraits vorgestellt, die verschiedene Facetten beleuchten sollen (Kap. 6.3.2).

Wirkfaktoren

Darüber hinaus wurde als Ziel verfolgt und erforscht, welche Wirkfaktoren eine Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützen bzw. erschweren, d. h. welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen eine Beschäftigung von Schulabgängern aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Betrieben beeinflussen können.

Um Aussagen zur Wirksamkeit von Bedingungen machen zu können, die einen Einfluss auf den Übergang von der Schule ins Berufsleben haben (können), war es erforderlich, möglichst viele und differenzierte Informationen über die teilnehmenden Schüler und deren Bezugssysteme zu erhalten.

Der wissenschaftlichen Begleitung ging es in ihrer Arbeit vor allem um eine systemische Sichtweise auf mögliche Wirkfaktoren (sowie deren Vernetzungsstrukturen). Diese Perspektive steht in einem engen Zusammenhang mit den personbezogenen Kriterien und Umweltfaktoren der »International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF« (vgl. DIMDI 2005; Fischer 2003b), die die Aktivität und Partizipation der Person im Rahmen beruflicher Teilhabe beeinflussen können. Wie auch die ICF wählte die wissenschaftliche Begleitung das Partizipationskonzept als zentralen Ansatzpunkt ihrer Analyse. Damit wird nachhaltig anerkannt, dass die erschwerte Partizipation am Leben der Gesellschaft (hier im beruflichen Kontext), die »eigentliche Behinderung« darstellt und zum zentralen Ansatzpunkt der Hilfen zur beruflichen Integration werden muss.

Um zu Ergebnissen der oben genannten Fragestellung zu kommen, wurden zum einen die direkt beteiligten Akteure, vorrangig die Integrationsberater, nach möglichen fördernden, aber auch hinderlichen Wirkfaktoren befragt. Zum anderen konnte die im September 2010 erhobene Verbleibsquote genutzt werden, um die Teilnehmer des 1. und 2. Durchgangs in zwei Gruppen einzuteilen: vermittelte vs. nicht vermittelte Personen. Bei allen personenbezogenen Daten wurde zwischen diesen beiden Gruppen verglichen, inwieweit sich hier Unterschiede, die eine Vermittlung begünstigen oder aber erschweren können, finden lassen.

Da es, wie bereits erwähnt, nicht möglich war, alle Wirkfaktoren differenziert in den Blick zu nehmen, können Aussagen zu weiteren Wirkfaktoren und Zusammenhängen

nur indirekt gewonnen werden, vor allem durch Sichtung und Auswertung von (Forschungs-)Literatur sowie grundsätzlich sich bewährten Elementen bereits vorhandener Konzepte und Modelle (Kap. 7).

6.1.3 Darstellung der Erhebungsmethoden

Rehabilitationsmaßnahmen gilt es auf die Bedürfnisse, Bedarfs- und Problemlagen der je spezifischen Personengruppe abzustimmen. Forschung kann hier unterstützend wirken, indem durch Befragungen der Betroffenen deren subjektive Situation und Befindlichkeiten in Erfahrung gebracht werden (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 39). Es gilt, das »subjektive Erleben beruflicher Teilhabemöglichkeiten sowie von Unterstützungsangeboten« aus Sicht der Teilnehmer zu erheben, da es so gelingen kann, »einen wichtigen Beitrag für die Praxis (zu) leisten, wie Maßnahmen zu gestalten sind und welche Art von Unterstützung junge Frauen und Männer mit (...) Behinderungen sowie deren Angehörige tatsächlich benötigen« (ebd., 39). Aufgrund der zirkulären Forschungsprozessstruktur (vgl. Kap. 6.1.1) wurden in der dreijährigen Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung eine Reihe von sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichteten Untersuchungen durchgeführt, die es ermöglichen sollten, relevante und interessante Aspekte zu bearbeiten³².

Qualitative Forschung ist gekennzeichnet durch die Verwendung eines Methodenrepertoires, das es an das Forschungsvorhaben anzupassen gilt (in Abgrenzung zu standardisierten Methoden in der quantitativen Forschung). Lamnek (2005, 22ff.) nennt als zentrale Gütekriterien qualitativer Vorhaben die Prinzipien der Kommunikation, der Prozesshaftigkeit und der Explikation (vgl. Kap. 6.1.1).

Da gerade qualitativen Studien oft eine ›Uneinsichtigkeit‹ in der Darstellung vorgehalten wird und die verschiedenen Stadien und Prozesse in der Planung und Durchführung einer Studie recht kurz abgehandelt werden, soll dieses Kapitel dazu dienen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch eine explizite und ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2008) zu gewährleisten, um so Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Exkurs:

Bei allen Überlegungen musste sich die wissenschaftliche Begleitung immer wieder die Frage stellen, welche Komplexitätsreduktionen aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Projekts vorgenommen werden müssen, um am Ende effektive, die Praxis betreffende und aussagekräftige Ergebnisse vorweisen zu können. So stellte sich im Rahmen

32 Es wurden auch kontinuierlich weitere Projekte im Rahmen der beruflichen Qualifizierung und Integration von Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gesichtet sowie ihre Relevanz für das Projekt ›Übergang Förderschule-Beruf‹ Projekte bewertet. Dafür wurde eine Zusammenfassung über Projekte, Ansätze und Konzepte der beruflichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik zusammengestellt, um zu analysieren, ob und wo sich mögliche Generalisierungen von Ergebnissen anderer Projekte mit erzielten Ergebnissen aus dem eigenen Forschungsprojekt zeigen.

einer Wirkfaktorenanalyse und ihrer Systeme heraus, dass der Fokus vor allem auf das Dreieck Schüler-Schule-IFD gelegt werden sollte, da dieses im bayernweiten Projekt als besonderes ›Novum‹ ausgemacht werden kann. Zur Informationsgewinnung wurden daher die Akteure ›im Feld‹ befragt, um deren Standpunkte und Bewertungen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Kap. 6.1.2).

All die in den einzelnen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse flossen in die regelmäßigen Teamsitzungen der wissenschaftlichen Begleitung ein, wurden gesammelt, ausgewertet, analysiert und interpretiert, um damit der Planung weiterer Vorgehensweisen und Erhebungen zu dienen.

Zu den immer wiederkehrenden Aufgaben gehörte dabei z. B. die Bestimmung der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung und die Einbeziehung aktueller Fragestellungen des sonderpädagogischen Diskurses in die Analyse sowie die Auswertung und Interpretation bereits vorliegender oder neu zu ermittelnder Daten im Rahmen des Projekts »Übergang Förderschule-Beruf«.

Grundsätzlich muss erwähnt werden, dass sich aufgrund der bayernweiten Verteilung von IFD's, Lehrkräften und Teilnehmern die Erhebungen in der Durchführung zum Teil als aufwendig herausstellten, da offene Fragen und Probleme per Email bzw. per Telefon geklärt werden musste. Dennoch bleibt positiv zu erwähnen, dass der Großteil der genannten Personen, die maßgeblich für die Datenerhebung waren, offen für einen Austausch waren und die wissenschaftliche Begleitung unterstützt haben.

Exkurs:

Aufgrund wiederkehrend auftretender Diskrepanzen und Unklarheiten zwischen den Angaben des ZBFS, des ISB und der erstellten Zwischenberichte der IFD's bzgl. aktueller Projektstände und Vermittlungsergebnisse war es für die wissenschaftliche Begleitung nicht einfach, gesicherte Aussagen zu »Übergang Förderschule-Beruf« machen zu können. Aus diesem Grund wurde der jeweils aktuelle Stand der Teilnehmer im Frühjahr und Herbst 2009 durch gezielte Nachfrage bei allen IFD's unter Einbeziehung aller vorliegenden Zwischenberichte ermittelt. Damit verbunden war die Aufgabe, Einverständniserklärungen zur Erhebung von personenbezogenen Daten³³ zu erhalten, um die Teilnehmer in unterschiedliche Befragungen einbeziehen zu können.

Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung

Personenbezogene Daten der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich auf die Teilnehmer des 1. (ab Januar 2007) und 2. (ab Januar 2008) Durchgangs. Die nachfolgende Tabelle vermittelt einen Überblick über die durch die wissenschaftliche Begleitung ermittelten Teilnehmerzahlen, aufgeteilt auf die bayerischen Bezirke. Auch die Anzahl der Teilnehmer, die aufgrund der Abgabe der Einverständniserklärung zur Teilnah-

³³ Leider war eine Einsicht in KLIFD (Klientenverwaltung Integrationsfachdienste) aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich, sodass die wissenschaftliche Begleitung alle teilnehmerbezogenen Daten in eigenen Fragebögen abfragen musste.

me an der wissenschaftlichen Begleitung in deren Stichprobe aufgenommen werden konnte, ist daraus ersichtlich:

Bezirk	Teilnehmer 1. und 2. Durchgang	Teilnehmer mit Einverständniserklärung 1. und 2. Durchgang
Oberbayern	21	17
Niederbayern	6	4
Oberpfalz	5	5
Oberfranken	11	10
Mittelfranken	14	13
Unterfranken	12	12
Schwaben	15	11
Gesamt	84	72

Tab. 4: Teilnehmerzahlen pro Regierungsbezirk/Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung

Das Geschlechterverhältnis betrug bei allen Teilnehmern des 1. und 2. Durchgangs 58 Männer zu 26 Frauen (2,23:1), bei den Teilnehmern mit Einverständniserklärungen war das Verhältnis 49 Männer zu 23 Frauen (2,13:1). Es liegt somit aufgrund des annähernd gleichen Verhältnisses eine Repräsentativität der Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung vor. In die Stichprobe mit einbezogen wurden 33 Personen des 1. Durchgangs sowie 39 Personen des 2. Durchgangs.

Darstellung des Forschungsprozesses sowie der Untersuchungsmethoden

Wird ein Praxisvorhaben evaluiert, können verschiedene Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. In Anlehnung an den forschungsmethodischen Grundorientierungen der wissenschaftlichen Begleitung konnte im Vorfeld noch nicht umfassend beschrieben werden, welche Aspekte sich als forschungsrelevant erweisen würden, um zum einen »Übergang Förderschule-Beruf« zu evaluieren, zum anderen die übergreifende Fragestellung nach hemmenden und fördernden Aspekten eines Übergangs direkt aus der Förderschule in den allgemeinen Arbeitsmarkt beurteilen zu können.

Vor allem die Anfangsphase der wissenschaftlichen Begleitung zeichnete sich hauptsächlich durch Explorationsgespräche aus. Diese dienten der Informationssammlung und ermöglichten die Einsicht in die Erfahrungen beteiligter Akteure. Im Mittelpunkt stand im Anschluss die Durchführung mehrerer Untersuchungen. Eine solch differenzierte Datenerhebung ermöglichte es, bei der Analyse wiederholt in die Daten »zurückgehen« zu können, um Fehlschlüsse zu vermeiden. Quantitative und qualitative Daten sind nicht »in Konkurrenz« zu sehen, sondern können vielmehr durch ihre unterschiedlichen Informationswege zu einer möglichst umfassenden Erkenntnisgewinnung führen (Triangulation, vgl. Kap. 6.1.1).

Die Durchführung von schriftlichen, quantitativ orientierten Befragungen aller teilnehmenden Lehrkräfte und Integrationsberater als grundlegende Akteure stand zu Beginn der Untersuchungen im Vordergrund (Untersuchung Nr. 1, 2, 3). Im Anschluss

wurden zu den Projektteilnehmern (Schüler) als ›Hauptpersonen‹ umfassende Informationen durch Angaben der Integrationsberater und Lehrkräfte (Untersuchungen Nr. 4, 5) gesammelt. Um jedoch zu einem tieferen, über die Ergebnisse aus quantifizierbaren Antworten eines Fragebogens hinausgehenden Verständnis direkt ›im Feld‹ zu gelangen, wurden im Anschluss Stichproben der wichtigsten Akteure (Lehrkräfte, Integrationsberater, Teilnehmer) mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens interviewt (Untersuchungen Nr. 6, 7, 9, 10). Vorteil eines solchen Vorgehens ist der Zugang zu Erfahrungen der Befragten und deren Bewertungen.

Um Aussagen über den Wirkfaktor ›Betriebe‹ sowie dem Einfluss der Wirtschaftskrise 2009 machen zu können, wurde nochmals ein Fragebogen an die Integrationsberater ausgegeben (Untersuchung Nr. 8).

Eine Überprüfung der Nachhaltigkeit von vermittelten Arbeitsverhältnissen bzw. eine Abfrage des Verbleibs der Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« war aufgrund der Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung nur begrenzt möglich, d. h. es konnte ein Jahr nach Beendigung des ersten Durchgangs bzw. direkt zum Ende des zweiten Durchgangs der Verbleib der Teilnehmer abgefragt werden (Untersuchung Nr. 11).

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersuchung	Inhalt	Stichprobe
1	Winter 2007/2008 (»Fragebogen Auswahlkriterien Winter 2007«) (»Fragebogen Auswahl 35 Winter 2007«)	Online-Befragung IFD und Lehrkräfte: ein allgemeiner Fragebogen sowie ein Fragebogen für die 35 ausgewählten Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« (anonymisiert)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur Einrichtung • Angaben zur Lehrerpersönlichkeit • Auswahlkriterien/Ausschlusskriterien der Teilnehmer • Diagnostik • Praktika 	»Fragebogen Auswahlkriterien Winter 2007«: 34 Personen, (24 Lehrkräfte, 10 Integrationsberater) »Fragebogen Auswahl 35 Winter 2007«: Angaben zu 33 Teilnehmer
2	Juni 2008 (»Fragebogen IFD Juni 2008«)	Fragebogen IFD (anonymisiert)	<ul style="list-style-type: none"> • Projektinterne Fragen: Leitfaden, Finanzierung, Zeit • Vernetzung/Kooperation/Interdisziplinarität: Informationsweitergabe; Zusammenarbeit Lehrkräfte, Zusammenarbeit Eltern • Diagnostik • Berufliche Fragen: Vorerfahrung mit Schülern in Berufsschulstufe FSGE, Fortbildungen • Weitere Erfahrungen 	15 Integrationsberater

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersuchung	Inhalt	Stichprobe
3	Herbst 2008 (»Fragebogen BSS Herbst 2008«)	Fragebogen Lehrkräfte der Berufsschulstufe (Bayern Nord, Bayern Süd, Schwaben (anonymisiert))	<p><i>TEIL I (Allgemeiner Fragenteil):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsschulstufenlehrer: Team, Unterstützung, Austausch, Informationen, Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern • Berufsschulstufe allgemein: Eigenständigkeit • Elternarbeit • Eintritt in die BSS • Lehrformen und Angebote: lebensweltorientiertes Lernen, Lehr- und Lernformen, Kurse, Neigungsgruppen • Mobilität: Übung, Mobilitätserziehung • Wohnen: Wohntraining • Öffentlichkeit • Freizeit: Möglichkeiten, Poolstundenverschiebung • Stärkung individueller Kompetenzen: Unterstützung beim Übergang ins Erwachsenenalter, Schlüsselkompetenzen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Selbstständigkeit • Persönliche Zukunftsperspektiven: Arbeits- und Berufskunde, Berufsfelder, berufliche Qualifizierung, Berufswegekonferenz, Maßnahmen, Partner, praktische Arbeitsbereiche • Praktika: Häufigkeit, Zeitraum, Akquise, Praktikumswünsche, Vorbereitung, Bereiche • Einführung des neuen BSS-Lehrplan <p><i>TEIL II (Projektbezogener Fragenteil):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektteilnahme: Lehrkraft, Unterstützung bei Auswahlkriterien für Teilnehmer • Auswahl der Schüler: Kenntnis der Teilnehmer, Vorschlag der Teilnehmer; Diagnostik • Kooperation mit IFD: Kenntnis vor Projekt, Häufigkeit und Art des Kontakts, Unterstützung, Informationsweitergabe • Elternarbeit: Art der Information berufliche Bildung allgemein, Art der Information über Projekt, Häufigkeit und Art des Kontakts, Mitspracherecht bei Auswahl, Unterstützung durch Eltern, Ängste und Probleme der Eltern • Bewertung von Verlauf und Erfolg der Qualifizierung, Transfer auf nicht teilnehmende Schüler, persönliche neue Impulse, weitere Erfahrungen 	TEIL I: 33 Lehrkräfte TEIL II: 27 Lehrkräfte

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersuchung	Inhalt	Stichprobe
4	Sommer 2009 (»Einschätzungsbogen Ausgangslagen Sommer 2009«)	Einschätzungsbogen individuelle Ausgangslagen, Teilnehmer 2. Durchgang: IFD und Lehrkraft (personenbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Personenbezogene Daten: Name, Alter, Geschlecht, Nationalität • Angaben zur Lebenssituation: Wohnform, regionales Umfeld • Individuelle Ausgangslage/Diagnostik: medizinische Diagnose, zusätzliche Behinderungen, IQ, diagnostische Verfahren • Schulbildung: Jahrgangsstufe, Schullaufbahn • Mobilität: Öffentlicher Nahverkehr, Selbstständigkeit, eigene Verkehrsmittel, Unterstützung) • Angaben zur beruflichen Orientierung: Unterstützung, Initiative für allgemeinen Arbeitsmarkt, Interesse an Berufsfeldern • Angaben zur Projektteilnahme: Information der Eltern, Kontakt Eltern-Lehrkraft, Kontakt Eltern-IFD • Einschätzung Ausgangslage (4-stufige Skala): • Sozialverhalten/Persönlichkeitsmerkmale, Kognitive Fähigkeiten, Motorische Fähigkeiten, Arbeitsverhalten, Kommunikative Fähigkeiten 	Angaben zu 39 Teilnehmer (zu allen Teilnehmer des 2. Durchgangs mit Einverständniserklärung)
5	Herbst 2009 (»Tabellarische Bestandsaufnahme Herbst 2009«)	Tabellarische Bestandsaufnahme, Teilnehmer des 1. und 2. Durchgang: IFD (personenbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Personenbezogene Daten: Name • Teilnehmerspezifische Besonderheiten (positive, negative Faktoren) • Regionalbedingte Besonderheiten (positive, negative Faktoren) • Durchschnittliche Stundenbetreuung: Praktikumsaquisie/Dokumentation, Einübung von Schlüsselqualifikationen, Betreuung vor Ort (Betrieb), Fahrten, Weiteres • Praktika vor Projektbeginn: Bereich, Betriebsgröße, Dauer • Praktika seit Projektbeginn: Bereich, Betriebsgröße, Dauer, Grund der Beendigung • Vermittlung: Bereich, Betriebsgröße, Beginn, Angabe des Grunds, falls Beendigung • Benötigte Hilfen/Maßnahmen der Berufsbegleitung • Einschätzung: Sozialkontakte am Arbeitsplatz <p><i>Allgemeine Angaben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede bei Integration von Menschen mit geistiger Behinderung vs. andere Behinderungsarten • Unterschiede bei Integration Männer vs. Frauen • Weitere Aspekte 	Angaben zu 71 Teilnehmer (zu 72 Teilnehmern des 1. und 2. Durchgangs mit Einverständniserklärung, von dem fehlenden Teilnehmer war jedoch bekannt, dass und in welcher Branche er zu diesem Zeitpunkt vermittelt war)

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersuchung	Inhalt	Stichprobe
6	Ab Oktober 2009 (»Leitfaden Interview Teilnehmer Winter 2009«)	Interviews mit Teilnehmern vor Ort (1. und 2. Durchgang, bayernweit) (personenbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitung • Schulische Vorbereitung • Berufliche Orientierung • Soziale Integration • Tätigkeiten • Schluss 	16 Teilnehmer, davon 15 in die Auswertung einbezogen
7	Ab Oktober 2009 (»Leitfaden Interview vermittelte Personen Winter 2009«) (»Kurzfragebogen vermittelte Personen Winter 2009«)	Interviews mit vermittelten Teilnehmern (personenbezogen)	<p><i>Interview</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeitsbeschreibung (Einleitung) • Beschreibung des Werdegangs • Gründe gegen WfbM • Arbeitsbedingungen (Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit / Lebensqualität) und -charakteristika • Gesamtzufriedenheit • (Soziale) Unterstützung • (Soziale) Integration/ Kontakte • Schluss <p><i>Kurzfragebogen (ausgefüllt durch IFD)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Personenbezogene Daten: Name, Alter, Geschlecht, Nationalität Angaben zur Lebenssituation: Wohnform, regionales Umfeld Individuelle Ausgangslage/Diagnostik: medizinische Diagnose, zusätzliche Behinderungen, IQ, diagnostische Verfahren • Soziale Indikatoren und Fakten: Job-Bezeichnung, Arbeitsbeginn, Beschäftigungsmaß, Lohn/Gehalt, Praktika/Arbeiterfahrung; Vertragskonditionen, Einschätzung: Sozialkontakte am Arbeitsplatz, Pausengestaltung, Teilnahme an geselligen Aktivitäten, Unterstützung durch Job-Coach 	»Leitfaden Interview vermittelte Personen Winter 2009«: 18 Teilnehmer, davon 13 in die Auswertung einbezogen; »Kurzfragebogen vermittelte Personen Winter 2009«: 28 Teilnehmer (alle vermittelten Teilnehmer zum Stand September 2009)
8	November 2009 (»Fragebogen IFD November 2009«)	Fragebogen IFD (anonymisiert)	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Menschen mit geistiger Behinderung: Schwierigkeiten von Betrieben, Einstellungsmotive der Betriebe • Wirtschaftskrise: Einfluss auf Akquisition von Praktika und Arbeitsplätzen für Menschen mit Behinderungen, Einfluss auf Akquisition von Praktika und Arbeitsplätzen für Menschen mit geistiger Behinderung • Gender-Perspektive: Art, Bereich und Größe der Betriebe für Praktikum Schüler vs. Schüler; Art, Bereich und Größe der Betriebe für Arbeitsverhältnis Schüler vs. Schüler 	21 Integrationsberater

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersu- chung	Inhalt	Stichprobe
9	Frühjahr 2010 (»Grup- pendiskus- sion IFD Frühjahr 2010«)	Interviews mit IFD (Gruppendis- kussion)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbleib von Menschen mit geistiger Behinderung im Betrieb: Gründe gegen WfbM, Einschätzung des Verbleibs, Erfolgskriterien (Teilnehmer, Betriebe), »Wohlbefinden«, Unterschiede Vermittlung Jugendliche – Erwachsene • Unterstützungsbedarf: Besonderheiten Personenkreis, Schlüsselqualifikationen, Rahmenbedingungen Vermittlung, Benennung des Personenkreises, Job-Coaching • Auswahlkriterien: Beschränkung Platzzahl, Stärkere vs. schwächere Jahrgänge, Diagnostik • Gender: Maßnahmen für Frauen, Unterschiede in der Vermittlung Frauen vs. Männer • Entwicklung durch das Projekt: Veränderungen, Berufswegekonferenz, Veränderungen Teilnehmer • Probleme/ Aspekte: Berufliche Orientierung der Teilnehmer, Vorbehalte gegen Projektteilnahme, Erfahrungen beim Übergang des Projekts in die Gesamtmaßnahme, Änderungswünsche: Inhaltlich-konzeptionell bzw. Rahmenbedingungen 	5 Inter- views mit insgesamt 22 Integra- tionsbera- tern
10	Frühjahr 2010 (»Gruppen- diskussion Lehrkräfte Frühjahr 2010«)	Interviews mit Lehr- kräften (Gruppendis- kussion)	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Orientierung, Gründe gegen WfbM • Unterstützungsbedarf: Umgang mit Wunsch nach Tätigkeit auf allgemeine Arbeitsmarkt, Vorbereitung, Schlüsselqualifikationen, Unterstützung, Partner • Auswahlkriterien, Beschränkung der Platzzahl, Stärkere vs. schwächere Jahrgänge, Diagnostik • Gender: Maßnahmen für Frauen, Unterschiede Frauen vs. Männer: Wunsch nach Teilnahme, Auswahl der Teilnehmer, Praktikumswünsche • Entwicklung durch das Projekt: Veränderungen, Berufswegekonferenz, Veränderungen Teilnehmer • Probleme/ Aspekte: Berufliche Orientierung der Teilnehmer, Vorbehalte gegen Projektteilnahme, Erfahrungen beim Übergang des Projekts in die Gesamtmaßnahme, Änderungswünsche: Inhaltlich-konzeptionell bzw. Rahmenbedingungen 	3 Inter- views mit insgesamt 27 beteilig- ten Lehr- kräften ³⁴

³⁴ Bei einem Interview war zusätzlich ein Integrationsberater anwesend. Ein Interview lag aufgrund technischer Schwierigkeiten nicht als Audiodatei und somit als Transkript vor, es wurde jedoch ein Memo verfasst.

Nr.	Zeitraum (»Dateiname«)	Untersuchung	Inhalt	Stichprobe
11	Herbst 2010 (»Tabellarische Bestandsaufnahme Herbst 2010«)	Tabellarische Bestandsaufnahme, Teilnehmer des 1. Und 2. Durchgang: IFD (personenbezogen)	Praktika Aktueller Verbleib	Angaben zu 71 Teilnehmer (von 72 Teilnehmern des 1. und 2. Durchgangs mit Einverständniserklärung)

Tab. 5: Auflistung der durchgeführten Untersuchungen

Alle Erhebungen wurden zwischen Herbst/Winter 2007 und Herbst 2010 durchgeführt³⁵. Tabelle 5 listet chronologisch ausführlich alle durchgeführten Untersuchungen auf. Des Weiteren finden sich in der Tabelle Angaben zu jeder Erhebung bezüglich des Inhalts bzw. der untersuchten Fragestellungen sowie zur Stichprobe. Alle Erhebungsinstrumente werden zur Einsicht im Anhang aufgeführt.

Die einzelnen Untersuchungen werden nunmehr differenziert vorgestellt:

Untersuchung Nr. 1: »Fragebogen Auswahlkriterien Winter 2007« und »Fragebogen Auswahl 35 Winter 2007«

In einem ersten Schritt ging es der wissenschaftlichen Begleitung darum, herauszufinden, welche Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in das Projekt aufgenommen und als Teilnehmer im weiteren Verlauf übernommen wurden. Ziel dieser ersten Erhebung war es, mittels zweier Fragebögen die Kriterien zu ermitteln, die die einzelnen Lehrer sowie Integrationsberater bei der Auswahl der für das Projekt in Frage kommenden Schüler angewandt haben. Die Befragung wurde als Online-Erhebung konzipiert und durchgeführt. Alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte und Integrationsberater wurden aufgefordert, daran teilzunehmen.

Zum Zeitpunkt dieser Erhebung lagen der wissenschaftlichen Begleitung keine detaillierten Angaben zu Lehrkräften, Integrationsberatern sowie Teilnehmern vor. Es standen lediglich eine Liste der Integrationsfachdienste in Bayern sowie eine der teilnehmenden Schulen zur Verfügung. Des Weiteren lagen noch keine Einverständniser-

³⁵ Des Weiteren standen zur Verfügung:

- Listen des Integrationsamtes mit Angaben zur Anzahl der Teilnehmer, deren Status, durchgeführten Praktika sowie Anzahl und Bereich der erreichten Vermittlungen;
- Zwischenberichte aller IFD (ungeordnete Aspekte wie Probleme, Erfahrungen, Angaben zu einzelnen Schülern, Kooperationen zwischen Beteiligten);
- Informationen aufgrund der Teilnahme a Treffen des Steuerungskreises, Lenkungskreises und an Erfahrungsaustauschen der Integrationsberater.

klärungen der Schüler bzw. deren Eltern zur Teilnahme vor. Aus diesem Grund musste diese erste Untersuchung anonym erfolgen, wofür eine Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus benötigt wurde.

Untersuchung Nr. 2: »Fragebogen IFD Juni 2008« und Untersuchung Nr. 3: »Fragebogen BSS Herbst 2008«

Um Aussagen zur Wirksamkeit von Bedingungen machen zu können, die einen Einfluss auf den Übergang von der Schule ins Berufsleben haben können, war es erforderlich, möglichst umfassende und differenzierte Informationen über die am Projekt teilnehmenden Schüler und ihre Bezugssysteme zu erhalten (vgl. 6.1.1.1). Angeregt durch die Vielfalt der Ergebnisse, aber auch durch das Herausfiltern bestimmter Problemkonstellationen und offener Fragen nutzte die wissenschaftliche Begleitung Treffen der beteiligten Integrationsberater sowie der Lehrkräfte, um nochmals Fragebogenerhebungen durchzuführen. So stellte sich auf Grundlage der Ergebnisse der Online-Befragung sowie der Teilnahme an den einzelnen Gremien und Gesprächen mit Beteiligten immer noch deutlich heraus, dass die Auswahlkriterien für die Teilnehmer nicht transparent waren, worauf dieser Aspekt nochmals aufgegriffen wurde. Es sollten zudem auch äußere Rahmenbedingungen sowie Angaben zur strukturellen Dimension von »Übergang Förderschule-Beruf« eingeschätzt werden.

Untersuchung Nr. 4: »Einschätzungsbogen Ausgangslagen Sommer 2009«

Ausgehend von den bisherigen Untersuchungen bzgl. Diagnostik, Auswahl- und Ausschlusskriterien der Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« wurde versucht mit Hilfe eines weiteren Fragebogens differenzierte Angaben zur Einschätzung der individuellen Ausgangslage der einzelnen Teilnehmer zu erhalten. So wurde ein Fragebogen konzipiert, der jeweils bezogen auf jeden einzelnen Schüler vom Integrationsberater und der Lehrkraft gemeinsam ausgefüllt werden sollte³⁶. Da der Beginn des 1. Durchgangs zu diesem Zeitpunkt bereits zu weit zurücklag, um Ausgangslagen angeben zu können, wurde der Bogen nur für die Teilnehmer des 2. Durchgangs ausgegeben.

Mit dieser erneuten Erhebung sollten die Ausgangslagen und somit auch Hinweise auf die Auswahlkriterien der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« nochmals differenzierter herausgefiltert werden. Um die individuelle Beeinträchtigung jedoch nicht nur auf die Schädigung im kognitiven Bereich zu reduzieren, musste eine Kontextualisierung unterschiedlicher Einflussfaktoren (Umweltfaktoren, Aktivität, Partizipation, personale Faktoren) im Sinne der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) hinzugezogen werden.

36 Ab diesem Zeitpunkt lagen der wissenschaftlichen Begleitung die Einverständniserklärungen der Teilnehmer vor, sodass personenbezogene Daten erhoben werden konnten.

Diese Daten stellten des Weiteren eine wesentliche Evaluations- und Analysegrundlage bezüglich förderlicher als auch hinderlicher personenbezogener Kriterien im Hinblick auf die Vermittlung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf den ersten Arbeitsmarkt dar (vgl. Untersuchung Nr. 11).

Untersuchung Nr. 5: »Tabellarische Bestandsaufnahme Herbst 2009«

Um gesicherte Angaben über die Voraussetzungen und den beruflichen Verlauf der teilnehmenden Jugendlichen zu erhalten, auf deren Grundlage sich leitfadensorientierte Interviews mit den Teilnehmern des Projekts planen, organisieren und auch durchführen lassen, wurde entschieden, im Herbst 2009 eine tabellarische Bestandsaufnahme durchzuführen und die Integrationsberater über einen Fragebogen mit offenen Fragen um personenspezifische Angaben zu den Teilnehmern zu bitten. Des Weiteren sollte jeder Integrationsberater einen Fragenkomplex zu allgemeinen Angaben ausfüllen. Hier sollten Hinweise zur Einschätzung der Eingliederung von Menschen mit geistiger Behinderung im Vergleich zur Integration von Menschen mit anderweitigen Behinderungsformen sowie zur Genderthematik angegeben werden.

Untersuchung Nr. 6: »Leitfaden Interview Teilnehmer Winter 2009« sowie Untersuchung Nr. 7: »Leitfaden Interview vermittelte Personen Winter 2009« und »Kurzfragebogen vermittelte Personen Winter 2009«

Im Bereich der beruflichen Integration steht zumeist der Qualitätsanspruch der Kostenträger im Vordergrund. Es sind zunächst betriebswirtschaftliche Aspekte wie Vermittlungsquoten und Fördergelder, die mit dem Begriff Qualität in Verbindung gebracht werden. Finanzielle Überlegungen sind dabei durchaus wichtig, doch darf die Diskussion über Qualität nicht ausschließlich auf diese formale Ebene reduziert werden (vgl. Peterander/Speck 1999). Im Kontext der beruflichen Integration, in dem verschiedene Interessensgruppen aufeinander treffen, ist es notwendig, eine mehrperspektivische Qualitätsdiskussion zu führen (Fasching/König/Krög 2009). Die Einschätzung einer Maßnahme darf nicht die Sichtweise der Betroffenen außer Acht lassen, sondern muss sie ernst nehmen und deren Sichtweise bezüglich ihrer beruflichen Situation (mit) erheben. Dies ermöglicht Hinweise, wie zurückliegende Erfahrungen, die aktuelle Situation sowie die beruflichen Möglichkeiten wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmungen vermitteln auch Rückschlüsse auf das »Übergang Förderschule-Beruf« zugrunde liegende Konzept sowie die Bewertung der Teilnahme daran durch die Befragten. Aufgrund der tabellarischen Bestandsaufnahme (vgl. Untersuchung Nr. 5) war es der wissenschaftlichen Begleitung möglich, sich ein differenziertes Bild über die Teilnehmer, ihrer personenspezifischen und regionalen Besonderheiten zu machen sowie Einblick in bereits absolvierte Praktika, erreichte Vermittlungen oder ihrem Assistenzbedarf zu erhalten.

Es sollte nun in einem nächsten Schritt der Blick auf die Bewertung von »Übergang Förderschule-Beruf« sowie den Verbleib von Menschen mit geistiger Behinderung in den Betrieben unter dem Blickwinkel der »Sichtweisen der beteiligten Subjekte«

(Flick/Kardoff/Steinke 2000, 17) geworfen werden. Die pädagogische Relevanz der Studie lag somit nicht nur darin, Vermittlungszahlen der Teilnehmer zu eruieren, sondern gezielt nach der Befindlichkeit und Situation der einzelnen Teilnehmer in ihrem Praktikum oder an ihrem Arbeitsplatz zu forschen. So erschien es möglich, Aussagen zu positiven, aber auch verbesserungswürdigen Bedingungen im Rahmen der Übergangsphase aus Sicht der Teilnehmer herauszuarbeiten.

Das Anliegen dieser Teiluntersuchungen – eine Erhebung subjektiver Vorstellungen, Einschätzungen, Bewertungen und Aussagen von Menschen mit geistiger Behinderung – legte eine qualitativ orientierte Forschungsmethode nahe. Mit Hilfe qualitativer Interviews kamen die befragten Personen als »Experten in eigener Sache« zu Wort, dadurch konnten Zusammenhänge, subjektive Wertungen und Einschätzungen in den Kontext der individuellen Situation gestellt und verdeutlicht werden.

Ein qualitativ orientierter Zugang zu dieser Fragestellung mit Einbezug der Teilnehmer in den Forschungsprozess wurde explizit gewählt (vgl. Wüllenweber 2006, 569; Terfloth/Janz 2009, 13), um Aussagen über deren Wahrnehmung und Perspektive zu bekommen. Dieser Blickwinkel kann und muss sowohl im Sinne von Empowerment als auch im Sinne eines Beitrags »zur Verbesserung der Lebenssituation und -qualität« (Schuppener 2009, 305) von Personen mit geistiger Behinderung eingenommen werden. Menschen mit geistiger Behinderung soll Wissen über ihre eigene Lebenssituation und zunehmend auch über die kollektiven Wünsche und Probleme (Wüllenweber 2006, 569) zuerkannt werden. Aus diesem Grund schloss sich eine ausschließliche Informationsgewinnung durch Bezugspersonen von selbst aus, da »gerade die individuellen Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen der Betroffenen interessieren« (Schröder 2006, 117). Zur Befragung der Teilnehmer³⁷ von »Übergang Förderschule-Beruf« bot sich ein Leitfadeninterview (vgl. Hagen 2002, 299) an, orientiert an den Ausführungen zum problemzentrierten Interview nach Witzel (1982). Hier werden zwar interessant erscheinende Fragenkomplexe vorgegeben, jedoch wird den »Erzählenden« gleichzeitig größtmöglicher Raum zur Darstellung ihrer subjektiven Sichtweisen gegeben. Des Weiteren ermöglicht es dem Interviewer, sich an die Erzähllogik des Befragten anzupassen (vgl. Hagen 2007, 28).

Darstellung der methodischen Grundlagen

Qualitative Interviews

Interviews dienen der Erhebung verbaler Daten, der »Hervorlockung von Auskünften und Erzählungen des Befragten« (Friebertshäuser 1997a, 374). Schriftliche Befragungen finden sich daher in dieser Definition nicht wieder.

Unterschiede zwischen Interviews in quantitativer und qualitativer Forschung beziehen sich nicht auf die Grundbestandteile dieser Definition (planmäßig, wissen-

37 »Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dazu gehört das Forschungs- oder Erkenntnisinteresse, die Zielgruppe, die befragt werden soll, sowie die methodische Anlage der Studie insgesamt« (Friebertshäuser 1997a, 375).

schaftliche Zielsetzung, Fragen und Stimuli, Veranlassung zu verbalen Informationen), sondern »auf die Art und Weise, wie vorgegangen wird und welches die gezielten Fragen und mitgeteilten Stimuli sind« (Lamnek 2005, 330).

Unterschiede bestehen darin, welche Freiheitsgrade dem Befragten eingeräumt werden im Hinblick auf die Möglichkeit, das offen zu formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheint. Die Unterscheidung unstrukturiertes vs. strukturiertes Interview beschäftigt sich mit der Thematik, ob ein starrer Fragenkatalog vorliegt, an dem sich der Interviewer zu halten hat oder ob er Fragen oder Themen auf Grundlage einiger weniger vorab formulierter Leitfragen je nach Interviewsituation frei formulieren kann. Meist liegen qualitative Interviews zwischen diesen zwei Extremen und sind daher teilstrukturiert: »Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet« (Hopf 2000, 351).

Leitfäden unterscheiden sich ebenfalls hinsichtlich ihres Strukturierungsgrades. So gibt es fragebogenähnlichen Leitfäden, die aus vorformulierten, detaillierten Fragen bestehen, die meist auch nach einer festgelegten Reihenfolge vom Befragten beantwortet werden sowie Leitfäden, die sich aus einer Fragenpalette zusammensetzen, die in jedem Einzelinterview angesprochen werden sollte, deren Reihenfolge jedoch gleichgültig ist. Zum anderen finden sich Leitfäden, die lediglich weit gefasste Themenkomplexe als Gesprächsanregungen benennen, die aber nichts festlegen, sondern nur einen Rahmen für das Interview abstecken (vgl. Friebertshäuser 1997a, 375). Ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen quantitativer und qualitativer Forschung ist die Anwendung von Auswertungsmethoden. Die qualitative Forschung greift dabei vornehmlich auf qualitativ-interpretative Techniken zurück. Friebertshäuser (1997a) sieht z. B. Interviewverfahren, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung eingesetzt werden, nicht als qualitativ i.e.S. an. Denn in diesem Fall werden die Antworten der Befragten nicht auf Tonkassette aufgezeichnet, um sie als eigenständige Antworten auszuwerten, sondern werden in den vorgegebenen Antwortkatalog eines Fragebogens übertragen und rein quantifizierend ausgewertet (vgl. z. B. QOL 2008). Gemeinsam ist allen qualitativen Verfahren, »dass es im Interview keine Antwortvorgaben gibt und damit die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können (Hopf 1991, 177).

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Trend entwickelt, dass auch in der qualitativen Forschung das Interview nicht mehr nur partiell in Datenerhebungen integriert wird, sondern als »zentrale Datenbasis« (Hopf 1991, 177) dient. Grund dafür ist die Einsicht, dass im »Unterschied zu einem Fragebogen mit geschlossenen Fragen, der grundsätzlich nur die Zustimmung zu von außen vorgegebenen Konstrukten erfassen kann« ein Leitfadeninterview »die Sichtweise des Gesprächspartners zu vorgegeben

Leitfragen möglichst unverzerrt« (König 1995, 16) erfassen kann³⁸. Ziel stellt also die Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Befragten dar (vgl. Hopf 2000, 349), denn Interviews ermöglichen »einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich« (Friebertshäuser 1997a, 371).

Mit Verweis auf die verstehende Soziologie (Max Weber) sowie dem Symbolischen Interaktionismus als theoretische Hintergründe versteht sich das Interview als »Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben« (Hopf 2000, 350). Interviews sind daher dem Prinzip der Offenheit und dem Prinzip der Kommunikation verpflichtet.

Die Befragten haben die Möglichkeit, ihre eigenen Wirklichkeitsdefinitionen mitzuteilen, der Interviewer kann bei Unklarheiten nachfragen bzw. den Befragten bitten, das Gesagte zu explizieren (vgl. Lamnek 2005, 348ff.).

Bei qualitativen Interviews, die sich durch einen neutralen bis weichen Interviewstil auszeichnen, gilt das Prinzip der Rückhaltung durch den Forscher, um die Relevanzsysteme der Betroffenen (vgl. ebd., 351) aufzudecken. Dazu dient eine Annäherung der Interviewsituation an das Alltagsgespräch, da nur auf dieser Ebene die Verbalisierung von Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen angeregt werden kann. Dennoch macht König (2002, 59) darauf aufmerksam, dass eine eindeutige Definition als Interviewsituation vorliegen sollte, um einerseits die asymmetrische Gesprächssituation zu klären (eine Person stellt Fragen, die andere beantwortet), zum anderen, um themenspezifisch ins Gespräch zu kommen. Witzel (1982, 73) geht davon aus, dass dies am ehesten durch die Wahl eines gesellschaftlich relevanten Problemfeldes und dessen Thematisierung in geeigneten Kommunikationsformen möglich ist, sodass sich die von diesen Problemen Betroffenen vom Interviewer ernst genommen fühlen können und damit Interesse an einer Thematisierung dieses Problemfeldes gewinnen.

Im Vorfeld der Interviews wird ein flexibel handhabbarer Leitfaden erstellt, der die einzelnen Thematiken des Gesprächs sowie ggf. Formulierungsvorschläge (eventuelle Formulierungsalternativen) zumindest für die Einstiegsfragen enthält (vgl. Lamnek 2005, 353). Der Leitfaden ermöglicht, »dass die interessierenden Aspekte auch angesprochen werden und insofern eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen

38 Helfferich (2004, 20) bringt dafür ein recht einschlägiges Beispiel, in dem sie die Ergebnisse eines standardisierten Fragebogens zu reproduktiven Biographien mit Aussagen aus Interviews vergleicht. Beides wurde mit denselben Personen durchgeführt. Die Frage im Fragebogen »War die Schwangerschaft geplant« unterstellte, dass jeder unter Planung das gleiche verstand. Doch im Interview zeigte sich, dass die Frauen den Terminus »Planen« ganz unterschiedlich verstanden. Dies führte zu Diskrepanzen zwischen den Antworten der Frauen im Fragebogen und den Aussagen im Interview. In der Auswertung der Interviews konnte im Gegensatz zu den Antworten im Fragebogen der spezifische Sinn, der den Aussagen zugrunde lag, interpretiert werden.

der gleiche Leitfaden zugrunde lag, möglich ist. Die Entwicklung eines Leitfadens setzt gute Kenntnisse des Objektbereichs voraus, denn die Leitfragen beziehen sich in der Regel auf vorher als relevant ermittelte Themenkomplexe³⁹. Er wird in der Regel flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionierungen durch den Interviewten nicht zu unterbinden. Der Leitfaden hat also insgesamt eher die Funktion einer Gedächtnisstütze und eines Orientierungsrahmens in der allgemeinen Sondierung« (Marotzki 2006, 114). Das Leitfadeninterview zielt somit auf eine teilweise Strukturierung durch Subjekt und Forscher ab. Der Befragte soll

»themenspezifisch zum Sprechen gebracht werden. Die Dynamik der Datensammlung ist hier eng mit der Hauptaufgabe des Forschers verknüpft, die darin besteht, zwischen den Äußerungsinteressen des befragten Subjekts (...), der Struktur des Leitfadens sowie der begrenzten Zeit zu vermitteln« (Flick u. a. 1991, 158).

Außerdem muss der Forscher entscheiden, wann die im Leitfaden vorgegebenen Fragen nach eigenem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der jeweiligen Studie durch klärende Nachfragen zu ergänzen und Stichpunkte aufzugreifen sind, die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden, sofern sie im Fragekontext der Untersuchung als bedeutsam erscheinen (Hopf 1991, 177).

Während des gesamten Interviews wechseln freie Erzählphasen (erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie), die lediglich durch unterstützende Äußerungen des Interviewers begleitet werden mit Phasen des Nachfragens ab (verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie) (vgl. Witzel 1982, 92). »Für den Interviewer ergibt sich damit die praktische Aufgabe, im Gespräch immer wieder entscheiden zu müssen, wann er mit Nachfragen einsetzen soll bzw. ob und wie eine Unterbrechung des narrativen Flusses gerechtfertigt ist« (ebd., 92). Aufgrund dieser Komplexität empfiehlt Witzel, die Interviews nur vom Forscher selbst durchzuführen und sie nicht an andere Personen weiterzugeben (vgl. ebd., 94).

Das Gespräch wird auf einem Diktiergerät aufgezeichnet und ist beendet, sobald dieses ausgeschaltet wird. Wenn möglich, kann sich danach noch eine kurze Phase des informellen Gesprächs anschließen. Hier können eventuell Aussagen über die Einschätzung der Interviewsituation durch die befragte Person bzw. anderweitige Kommentierungen noch wichtige Informationen liefern.

Ein Kurzfragebogen über objektive Daten sollte vor dem Interview ausgefüllt werden. Er dient dazu, Daten zu erfassen, »die für die Interpretation der weiteren Informationen so etwas wie einen zusätzlichen sozialen Background abgeben und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Interviews initiieren« (Lamnek 2005,

39 »Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Überlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten« (Friebertshäuser 1997b, 375).

366). Außerdem soll durch diesen Fragebogen das Gespräch von jenen Faktenfragen entlastet werden, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind (vgl. Witzel 1982, 90).

Der Interviewer ist schließlich aufgefordert, unmittelbar nach Beendigung des Interviews ein Postskriptum bzw. Memo im Sinne ergänzender Informationen zur Gesprächssituation zu erstellen.

»Solche Gesprächsnotizen beinhalten Beschreibungen des Interviewpartners (äußere Erscheinung, seelische Verfassung, Gesundheitszustand etc.) sowie dessen Räumlichkeiten und dokumentieren die Gesprächsatmosphäre, die Verfassung des Interviewers und Unterbrechungen (Telefonate, Hereinkommen der Kinder etc.). Auch scheinbare Nebensächlichkeiten (z. B. Uhrzeit, Datum der Befragung) sollten notiert werden. Diese Notizen werden bei späteren Validitätsbeurteilungen des Materials herangezogen« (Bortz/Döring 2006, 311).

Es ist einer der wichtigsten Vorteile der qualitativen Forschung, dass neben den reinen, in der Erhebung selbst gewonnen Daten, zusätzliche Informationen in die Interpretation einfließen dürfen bzw. sollen. »Zusammenfassend ist festzustellen, dass die zusätzlichen Schlaglichter wertvolle ergänzende, bestärkende oder relativierende Stimmungen, Bilder und Informationen liefern, die den Interpretationen der einzelnen Interviews manchmal erst ihre Gültigkeit verleihen« (Lamnek 2005, 392).

Einbezug von Menschen mit geistiger Behinderung in Forschungsvorhaben

Lange Zeit wurde bezweifelt, ob Menschen mit geistiger Behinderung valide Gesprächspartner darstellen (können). Laga (1982, 228) bezeichnet sie sogar als »Prototyp des Nicht-Befragbaren«. Mittlerweile liegen jedoch vermehrt Studien vor, die belegen, dass (sowohl quantitative als auch qualitative) Interviews mit diesem Personenkreis geführt werden können (vgl. u. a. Hinz/Boban 2001; Hagen 2001; Spiess 2004; Schröder 2006; Dworschak 2004; Friedrich 2006; Schäfers 2008; Hanslmeier-Prockl 2009). Schäfers (2008, 145ff.) beschreibt in seiner Studie zur Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung umfassend bisher vorliegende Ergebnisse der Methodenforschung in diesem Bereich. Im Rahmen dieses Berichts sollen lediglich kurz einige zentrale Erkenntnisse zur Durchführung qualitativer Interviews und sich daraus ergebende Notwendigkeiten dargelegt werden. Hagen (2002; 2007) gibt an, dass Menschen mit geistiger Behinderung es oft nicht gewohnt sind, explizit nach der Bewertung ihrer Situation gefragt zu werden und sie zum Teil über »eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über denkbare Alternativen« (Hagen 2002, 298) verfügen. Dies kann zu Antworten in Richtung sozialer Erwünschtheit führen (vgl. Hagen 2007, 24), auch, um Nachfragen zu vermeiden (vgl. Hanslmeier-Prockl 2009, 112). Hagen (2007) hat mehrere Eckpunkte aufgelistet, die eine Annäherung an individuelle Sinnkonstruktionen ermöglichen und die auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beachtet wurden:

So wurden die Interviews möglichst in einer für den Befragten natürlichen und bekannten Umgebung durchgeführt, »um mögliche Befangenheitsgefühle auf Seiten der Untersuchungsperson [zu] minimieren (ebd., 29). Es wurde von den Interviewern im

Vorfeld angesprochen, dass das Gespräch wenn möglich alleine mit dem Teilnehmer durchgeführt werden soll. Wurde jedoch der Wunsch nach einer weiteren anwesenden Person ausgesprochen, wurde dem nicht widersprochen. Bei der Analyse dieser Interviews muss jedoch bedacht werden, »dass solche Personen (...) den Betroffenen dazu veranlassen können, Antworten gemäß sozialer und institutioneller Erwünschtheit zu geben« (ebd., 28). Es war aufgrund der bayernweiten Verteilung der Teilnehmer nicht möglich, alle Interviewpartner vorher kennen zu lernen bzw. sie vor dem eigentlichen Gespräch zu besuchen und z. B. teilnehmende Beobachtungen vorzunehmen. Aufgrund dieser Einschränkung, den Interviewpartner vor dem Interview nicht persönlich zu kennen, wurde über die Integrationsberater um die Bereitschaft der Interviewpartner angefragt. Es sollte bereits bei der Anfrage der Interviewpartner der Sinn und Zweck der Befragung angesprochen, sowie betont werden, dass eine Teilnahme freiwillig und keineswegs vergleichbar mit einer Testsituation sei (ebd., 29). Auch wurde angemerkt, dass die durch das Interview gewonnenen Informationen anonym verwendet werden, um somit eine mögliche Antizipation eventueller negativer Konsequenzen durch bestimmte Antworten zu vermeiden (vgl. Hanslmeier-Prockl 2009, 112). Dies wurde durch den Interviewer vor dem Gespräch nochmals bekräftigt, um so eine Vertrauensbasis zu schaffen.

In den Interviews selbst wurde darauf geachtet, sich dem Sprachmodus und -verständnis der befragten Person anzupassen. Doch in Übereinstimmung mit Hagen (2007, 31) erschien es nicht zielführend, ausschließlich vorgegebene, einfach formulierte Fragen zu verwenden. Eine solche Vorgehensweise verlangt vom Interviewer, sich auf den Gesprächspartner einzulassen und seine Aussagen und Erzählungen aufzunehmen. Relevante Informationen zum Interview (Mimik, Gestik, Störungen etc.) wurden entweder direkt im Transkript oder im Memo festgehalten.

Leitfadenerstellung

In allen Interviews sollten relevante, mit dem Übergang aus der Schule in die nachschulische Lebensphase verbundene Themen angesprochen werden. Es standen Fragen zur schulischen Vorbereitung, zur beruflichen Orientierung, zur sozialen Unterstützung und Integration sowie zur aktuellen Lebenssituation im Vordergrund.

In den Interviews mit vermittelten Personen wurden Bezüge der – meist quantitativ orientierten – Wohlbefindens-, Unterstützungs-, Arbeitszufriedenheits- und Lebensqualitätsforschung aufgegriffen; dabei diente vor allem der im Rahmen eines in einem Leonardo da Vinci Projekts entwickelte standardisierte »Fragebogen für Menschen mit Behinderung in integrativen oder geschützten Arbeitsbereichen« (vgl. QOL 2008; vgl. Kap. 3.3.4) als Grundlage für die Leitfadenerstellung.

Es sollte dieser jedoch nicht im Sinne einer »Schablone« aufgelegt werden, um die Befragten im Rahmen dieser Konzepte ihre Situation bewerten lassen, sondern die Interviews verfolgten das Ziel, die Perspektiven der Betroffenen – eingegrenzt in Bezug

auf die Forschungsfrage(n) – einzubringen, auf Grundlage ihrer eigenen Relevanzsysteme und Schwerpunkte, im Sinne einer Konstruktion subjektiver Erfahrungen.

Vor Durchführung der Interviews sollten mittels eines Kurzfragebogen Angaben zu relevanten objektiven Daten zur Person (falls diese noch nicht vorlagen) sowie zu den Arbeitsverhältnissen abgefragt werden (vgl. QOL 2008). Dieser Kurzfragebogen wurde durch die Integrationsberater ausgefüllt.

Des Weiteren wurde beschlossen, um über eine größere Gruppe Aussagen zu den objektiven Daten der erreichten Arbeitsverhältnisse Auskunft geben zu können, diesen Kurzfragebogen für alle Teilnehmer, die zum September 2009 (N = 28) vermittelt waren, ausfüllen zu lassen (auch wenn sie nicht interviewt wurden).

Vorstudie

Die wissenschaftliche Begleitung führte im Sommer 2009 zunächst eine Vorstudie zur Erprobung des geplanten methodischen Vorgehens im Rahmen von fünf Interviews durch. Die Durchführung konnte mit Hilfe der ACCESS-Integrationsbegleitung Erlangen realisiert werden. Dies gewährleistete, dass die Interviewpartner in ihrer Ausgangssituation (Orientierung, Begleitung, Unterstützung, Qualifizierung am Arbeitsplatz mit dem Ziel des Erhalts eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses) mit den Teilnehmern an »Übergang Förderschule-Beruf« vergleichbar waren.

Stichprobe

Über eine »tabellarische Bestandsaufnahme Herbst 2009« (vgl. Untersuchung Nr. 5) konnten Kriterien ermittelt werden, anhand derer mögliche Gesprächspartner ausgewählt wurden. Die folgende Tabelle vermittelt einen Einblick in die Kriterien zur Auswahl für die Interviews mit den Teilnehmern. Außerdem wurde darauf geachtet, aus allen Bezirken Bayerns Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« zu interviewen sowie weibliche Teilnehmerinnen mit einzubeziehen. Nicht alle Interviews konnten ausgewertet werden (vgl. unten). Die Zahl in Klammern gibt die Anzahl der in die Analyse mit einbezogenen Interviews an.

	Noch keine Vermittlung (Praktikum/BVB/UB)	Ausbildung	WfbM	Vermittelt	Vermittelt (ohne IFD)
	7 (6)	3	4	18 (13)	2
Gesamt	34 (28)				

Tab. 6: Kriterien zur Auswahl der Interviewteilnehmer

Es zeigte sich, dass durch die Interviews viele zusätzliche Informationen gewonnen werden konnten, die die wissenschaftliche Begleitung durch eine bloße Abfrage z. B. in Form eines Fragebogens so nicht erhalten hätte. Dies sind z. B. Informationen über die Arbeitsweise des IFD, über den Unterstützungsbedarf von Arbeitgebern, Betrieben

und Eltern sowie besonders über die Frage nach der sozialen Integration, Lebensqualität und Lebensperspektive der Jugendlichen selbst.

Durchführung der Interviews

Die Personen, die sich zu einem Gespräch bereit erklärten, sollten nicht im Sinne von »Informationslieferanten« instrumentalisiert werden. Daher wurde bei den Interviews versucht, im Vorfeld unser Anliegen klar zu machen. Das genaue Setting (Ort, Anzahl der Personen etc.) sollten die Personen vor Ort entscheiden. Dies hatte jedoch zur Folge, dass nicht in allen Fällen genaue Absprachen getroffen wurden (so stand nicht immer ein separater, ruhiger Raum zur Verfügung). Es wurden insgesamt 34 Personen interviewt, davon waren neun weiblich. Sechs Interviews konnten nicht in die Analyse mit einbezogen werden⁴⁰. Von den letztendlich 28 einbezogenen Interviews waren fünf Befragte weiblich, 23 männlich. 17 Interviews fanden zwischen Interviewer und Interviewten (in einer 1:1 Situation) statt. Bei sechs Interviews waren eine oder mehrere weitere Personen anwesend: Dies waren neben dem Interviewpaar einmal ein Mitarbeiter des Berufsbildungswerkes, einmal der Betriebsinhaber und dreimal die Mutter. Bei einem Interview waren zusätzlich der Vorgesetzte sowie der Integrationsberater anwesend. Ein Interview wurde von zwei Interviewern mit zwei Befragten geführt. 17 Interviews wurden am jeweiligen Arbeits- bzw. Beschäftigungsort des Befragten durchgeführt, 10 Interviews fanden in dessen Wohnung statt. Ein Interview fand in den Räumen der Universität Würzburg statt, da bei diesem Teilnehmer weder ein Betriebsbesuch möglich war noch ein Besuch in der privaten Wohnung gewünscht wurde. Bei sechs Interviews war die Umgebung leider durch eine betriebsbedingt laute Geräuschkulisse geprägt, alle anderen Interviews verliefen ungestört. Die Interviews erstreckten sich über 15 bis 55 Minuten, über die Hälfte der Interviews dauerte länger als eine halbe Stunde. Die Dauer war davon abhängig, wie ausgiebig Erzählungen zustande kamen und auf Nachfragen eingegangen wurde. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Die Transkription bildet dabei nicht einfach auf dem Papier ab, was im Gespräch geäußert oder getan wurde, sondern reduziert aus der Vielzahl des umfangreichen Informationsmaterials.

»Transkripte sind also immer selektive Konstruktionen, und die Selektivität wirkt sich auf die Analyse und Interpretation der Transkripte aus« (Kowal/O'Connell 2000, 440).

Um so wichtiger erscheint es, die Auswahl der Notationszeichen im Vorfeld festzulegen, zu begründen und dem Leser transparent zu machen.

40 Bei drei Personen muss davon ausgegangen werden, dass es nicht in ausreichendem Maße gelang, authentische Aussagen ausschließlich durch das Interview zu generieren. Hier wäre die Kombination des Interviews mit anderen Erhebungsmethoden (z. B. Teilnehmende Beobachtung) sinnvoll gewesen (vgl. Hagen 2001, 215).

Bei drei Personen war aufgrund der lauten Umgebung in der Interviewsituation keine Transkription möglich.

Gleichzeitig erscheint die Erfüllung der Forderung, alle Merkmale des Gesprächs transkribieren zu wollen (besonders alle prosodischen, parasprachlichen oder auch außersprachlichen Merkmale) nicht erkenntnisleitend zu sein.

Es empfiehlt sich demnach nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens festzuhalten, die später auch analysiert werden, was jedoch erneut auf die Schwierigkeit der Auswahl und der Selektivität des Transkribierenden verweist.

Flick (2005, 253) weist darauf hin, dass eine übertriebene Genauigkeit – im Gegensatz zur Linguistik oder Konversationsanalyse – bei soziologischen Fragestellungen nicht angebracht ist. Aus diesem Grund sind sehr hohe Genauigkeitsstandards nur in Sonderfällen angebracht. Ansonsten erscheint es sinnvoll, nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert.

Die detaillierten Transkriptionsregeln der wissenschaftlichen Begleitung finden sich im Anhang.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich ein Großteil der Befragten – zum Teil sogar sehr differenziert – hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Perspektiven als auch Wünsche äußern können.

Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring)

Um Daten einer Untersuchung auszuwerten, stehen grundsätzlich verschiedene Analyseverfahren zur Verfügung, wobei jedes einzelne innerhalb einer Studie in einen übergeordneten Untersuchungsplan eingeordnet sein und eine sinnvolle Kombination mit Datenerhebung und Datenaufbereitung darstellen muss (vgl. Mayring 1991, 213).

Lamnek (2005, 402) unterteilt drei Formen der Auswertung und Analyse von Interviews: Quantitativ-statistische, interpretativ-reduktive und interpretativ-explikative Formen.

Die letzten beiden Formen stellen Möglichkeiten zur Auswertung qualitativer Interviews dar. In qualitativen Interviewauswertungen wird versucht, mit mehr oder weniger offenen Schwerpunktsetzungen auf den Text zu schauen. In der vorliegenden Untersuchung und durch die Verwendung von Leitfadeninterviews in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (vgl. Flick 2005, 138) wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000a) als geeignet angesehen, da diese das Ziel verfolgt, »Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleiteten, am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet« (Mayring 2002, 114).

Im Unterschied zur Analyse narrativer Interviews kommt es bei Leitfadeninterviews in erster Linie auf den Informations- und Inhaltsgehalt der Antworten an, weniger auf sprachliche Aspekte (Erzählweise, grammatikalische Aspekte etc.) (vgl. Scholl 2003, 70).

»Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist« (Mayring 2003, 58, zit. In Lamnek 2005, 520).

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, in Stufen das Material aus den Interviews zu ordnen und Kategorien zuzuordnen.

Ein Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Möglichkeit der Erlangung eines »einheitlichen Kategorienschema[s], das den Vergleich von Fällen, auf die es angewendet wird, erleichtert« (Flick 2005, 282). Es stellt sich daher die Frage

»nach den Hauptdimensionen, anhand derer bestimmte Phänomene verglichen werden sollen. Die theoretisch oder in der Fragestellung begründete Beschränkung auf eine oder wenige Vergleichsdimensionen vermeidet den vermeintlichen Zwang, alle möglichen Dimensionen zu berücksichtigen und entsprechend Fälle aus einer großen Zahl von Gruppen und Kontexten einzubeziehen« (Flick/Kardoff/Steinke 2000, 259),

denn »Studien mit einem sinnvoll begrenzten Anspruch auf Generalisierung sind nicht nur einfacher zu handhaben, sondern in der Regel auch aussagekräftiger« (ebd., 260). In der vorliegenden Studie ergeben sich die Hauptdimensionen anhand der Fragestellungen, die durch Themenkomplexe im Leitfaden strukturiert worden sind.

Durch Kodierung der aufgenommenen Daten kommt es so zur Entwicklung angemessener Kategorien und Kategoriensysteme (vgl. Flick u. a. 1991, 195). Der Ertrag der Forschung hängt dabei wesentlich von der Qualität der entwickelten Kategorien und der Kreativität des Forschers ab (vgl. ebd., 165).

Qualitative Forschung hat immer das Spannungsfeld zwischen einem untersuchten Fall und einer angestrebten Verallgemeinerung zu bewältigen. Um die »vom Fall zu allgemeineren Aussagen jeweils verbundenen Probleme der Verallgemeinerung, Nachvollziehbarkeit und Darstellung (...) [lösen zu können], bietet sich deren Verknüpfung schon im Schritt der Interpretation zu einem zweistufigen Vorgehen an: Zunächst werden die einbezogenen Fälle als Einzelfälle in ihrem Verlauf interpretiert (und im Anschluss zumindest an einigen Beispielen auch so dargestellt) und erst in einem zweiten Schritt um fallvergleichende, allgemeinernde Interpretationen ergänzt« (Flick u. a. 1991, 164).

Die wissenschaftliche Begleitung verwendete unterstützend für die Auswertung der Interviews die Software MAXQDA 10.

Im Folgenden findet sich eine Auflistung der in den Interviews mit den Teilnehmern entwickelten Kategorien⁴¹:

- Aktuelles Arbeitsverhältnis
- Werkstatt
- Teilnehmer
- Unterstützung durch IFD
- Unterstützung (außer IFD)
- Praktikum

41 Eine genauere Auflistung der erarbeiteten Kategorien findet sich im Anhang; alle Anhänge finden sich im Internet unter <http://www.uebfbsb.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de>

Durch die vorhandenen Informationen aus verschiedenen personenbezogenen Untersuchungen, den Besuchen einschließlich der auf Band aufgenommenen Interviews sowie eventuelle Gespräche mit den betreuenden Integrationsberatern bzw. Arbeitgebern vor Ort konnte die wissenschaftliche Begleitung einen guten Einblick bekommen. Diese Fülle an Informationen stand auch für die Auswertung der Interviews und der Zuordnung von Interviewausschnitten zu Codes zur Verfügung und ermöglichte eine Interpretation der Interviews, die sich auf den Einbezug von Kontextdaten stützen kann. Eine solche Vorgehensweise erscheint relevant, um Aussagen in ihrer Bedeutung erschließen und einordnen zu können.

Untersuchung Nr. 8: »Fragebogen IFD November 2009«

Da die wissenschaftliche Begleitung selbst nur im Rahmen ihrer Interviews mit den Teilnehmern einen Einblick in die Betriebe erhielt, wurden zur weiteren Informationsgewinnung noch einmal die Integrationsberater gebeten, einen weiteren Fragebogen auszufüllen. Ziel dieses Fragebogens war es, zumindest über Dritte (Integrationsberater) einen Einblick in das System »Betrieb« als einen Wirkfaktor bezüglich möglicher hinderlicher oder förderlicher Faktoren der beruflichen Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu erhalten.

Untersuchung Nr. 9: »Gruppendiskussion IFD Frühjahr 2010« und Untersuchung Nr. 10: »Gruppendiskussion Lehrkräfte Frühjahr 2010«

Um zum Abschluss ihrer Untersuchungen noch einmal spezifische Fragestellungen, Aspekte und Problembereiche erörtern und tiefergehend analysieren zu können, hat sich die wissenschaftliche Begleitung dazu entschlossen, leitfadengestützte Experteninterviews (vgl. Bogner 2005) mit Integrationsberatern sowie Lehrkräften durchzuführen.

Als Spezialfall des Gruppeninterviews nimmt das Experteninterview einen wichtigen Platz in der qualitativen Sozialforschung ein. Gläser/Laudel (2009, 12) verstehen Experten als »Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte«. Ein Leitfaden diene als Hilfe zur Abfrage der Informationen. Hierbei ist zu beachten, die Fragen des Leitfadens eng an dem zu erforschenden Bereich zu halten, um möglichst viele Zusammenhänge zu erfassen.

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte nach Mayring (2000b). Nach der Transkription wurden die Interviews anonymisiert. Die einzelnen Interviews wurden anschließend paraphrasiert. Anhand der wissenschaftlichen Fragestellung(en) wurden Kriterien ausgewählt, nach denen die Texte in verschiedene Sinnbereiche gegliedert wurden.

Aus den Überschriften der Sinnabschnitte aller Interviews wurden sinnvolle Einheiten gefunden und unter Oberbegriffen zusammengefasst, um eine möglichst klare Zuordnung zu ermöglichen sowie eine Zerstückelung in zu kleine Sinnabschnitte zu vermeiden.

Alle Abschnitte der Originalinterviews wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. In einem letzten Schritt werden die Schlagwörter überprüft und mit Fachbegriffen ersetzt. Als Kategorien wurden entwickelt⁴²:

- Konzeptionelle und inhaltliche Aspekte
- Auswahlkriterien
- Ängste und Vorbehalte
- Unterstützung durch IFD
- Kooperationen
- Teilnehmer
- Gender
- Bedingungen zur Vermittlung

Untersuchung Nr. 11: »Tabellarische Bestandsaufnahme Herbst 2010«

Im Herbst 2010 wurde mit einer weiteren Bestandsaufnahme der Verbleib der Teilnehmer nach einem weiteren Jahr erhoben (Nachhaltigkeit). Des Weiteren diente diese Untersuchung dazu zu überprüfen, ob sich Teilnehmer, die vermittelt werden konnten sowie solche, bei denen (noch) keine Vermittlung erreicht wurde, im Rahmen der personenbezogenen Daten unterscheiden, d. h. ob Faktoren nachgewiesen werden können, die eine Vermittlung signifikant begünstigen. Es wurden hierzu zwei Gruppen gebildet:

- alle zum September 2010 vermittelten Teilnehmer (N = 36) sowie
- alle bis dahin nicht vermittelten Teilnehmer (N = 27).

Zu den nicht vermittelten Teilnehmern wurden alle Teilnehmer gezählt, die in eine WfbM gewechselt waren (N = 8), von den IFD als noch nicht vermittelt (N = 17) angegeben wurden, sich in einer BVM befanden (N = 1) bzw. arbeitslos waren (N = 1).

Nicht mit einbezogen wurden: Personen, die sich zu dieser Zeit im BBW, BfZ oder in einer anderweitigen Ausbildung (N = 2) befanden, eine Person, der aufgrund einer Betriebsschließung wieder gekündigt wurde sowie zwei Personen, die ohne den IFD eine Arbeitsstelle gefunden haben (vgl. Kap. 6.2.4.1).

6.2 Evaluation

6.2.1. Äußere Rahmenbedingungen

6.2.1.1 Schule

Angaben zu den teilnehmenden Schulen

Ein Großteil der Lehrkräfte (vgl. Untersuchung Nr. 1) gab an, dass ihre Schule im ländlichen Bereich bzw. in einer Kleinstadt liegt. Diese Verteilung resultiert aus der

⁴² Eine genauere Darlegung der erarbeiteten Kategorien findet sich im Anhang unter <http://www.uebfbs.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de>

Auswahl an Schulen, die am Projekt teilgenommen haben. 83 % der Lehrkräfte vermerkten, dass ihre Schule bis zum Zeitpunkt der Abfrage an keinen anderweitigen Integrationsprojekten beteiligt war. Lediglich vereinzelt konnten bereits bestehende Ansätze beobachtet werden. Wie sich durch Explorationsgespräche sowie die Experteninterviews (vgl. Untersuchungen Nr. 9 und Nr. 10) herausstellte, sind hier vor allem folgende Rahmenbedingungen zu erwähnen:

- eine Region, in der vor Ort, auch bereits vor Beginn von »Übergang Förderschule-Beruf« eine gute Angebotsstruktur für Schulabgänger mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorhanden war (Angebote für diesen Personenkreis im Beruflichen Fortbildungszentrum sowie in einer Sonderberufsschule) und mit deren Träger die Schulen zusammenarbeiten sowie
- eine Schule, die aus eigener Initiative bereits Strukturen der Zusammenarbeit mit dem örtlichen IFD aufgebaut hat.

Angaben zu den teilnehmenden Lehrkräften

Als interessant stellte sich im Rahmen der Online-Befragung (vgl. Untersuchung Nr. 1) heraus, dass die Mehrheit der Lehrkräfte eine schulische wie auch eine berufliche Integration befürwortete, während niemand eine gänzlich ablehnende Haltung anzeigte. Daraus könnte gefolgert werden, dass eine Unterstützung der Schule durch Dienste von außen bei der Begleitung von Jugendlichen in das Berufsleben einen Aspekt darstellt, dem die Lehrkräfte tendenziell sehr positiv gegenüberstehen, um das Ziel einer beruflichen Teilhabe (auch außerhalb der WfbM) für ihre Schüler realisieren zu können.

Die Ergebnisse weisen durchaus auf ein Engagement der Lehrkräfte hin, für einen Teil ihrer Schüler eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen und zu organisieren. Dies wird auch dadurch bekräftigt, dass sich 81 % der Lehrkräfte freiwillig zur Teilnahme am Projekt gemeldet haben. Knapp 19 % wurden um die Teilnahme gebeten.

Gleichzeitig kamen jedoch in den Experteninterviews (vgl. Untersuchungen Nr. 9 und 10) auch Ängste und Vorbehalte von Lehrkräften zum Ausdruck, die sich auf integrative Bemühungen hemmend auswirken (könnten) (vgl. Kap. 6.2.2.6).

Beteiligung an bzw. Erfahrungen mit weiteren berufsbezogenen oder anderweitigen Integrationsprojekten bestanden bei den Lehrkräften kaum. Lediglich drei Personen machten Angaben, bereits an solchen Projekten beteiligt gewesen zu sein, wobei neben Maßnahmen der Einzelintegration in Kindergarten und Schule und Integration durch Kooperation von Förderschule und Gymnasium auch zwei Angaben gemacht wurden, denen zufolge Außenpraktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes und in Integrationsfirmen ermöglicht wurden. Die Erfahrungen aus diesen Projekten waren sowohl positiv als auch negativ geprägt und umfassten die gesamte Bandbreite an Antwortmöglichkeiten.

Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen als direkte Bezugspersonen der Schüler noch wenige Erfahrungen mit Integration im Allgemeinen und speziell mit beruflicher Integration gemacht hatten.

Somit kann festgestellt werden, dass z. B. Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes oder die Zusammenarbeit mit dem IFD vor dem Beginn von »Übergang Förderschule-Beruf« an den Schulen nur selten durchgeführt wurden. Diese Erkenntnis deckt sich mit der im Schuljahr 2004/2005 durchgeführten Umfrage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2006). Daher eröffnete das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« für Schulen und Lehrkräfte in Bayern ein durchaus neues Feld.

Angaben zur Berufsschulstufe

In einem Fragebogen an die im Projekt teilnehmenden Berufsschulstufenlehrkräfte (vgl. Untersuchung Nr. 3) lag der Fokus auf schulinternen berufsvorbereitenden Maßnahmen, auf der Umsetzung des neuen Berufsschulstufenlehrplans wie auch auf Unterstützungs- und Helfersystemen, die Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hinsichtlich der beruflichen Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Alle folgenden Angaben dieses Kapitels beziehen sich auf Antworten von 33 am Projekt beteiligten Lehrkräften.

Folgende Ergebnisse konnten gewonnen werden:

- Insgesamt waren 73 % der Lehrkräfte ausschließlich in der Berufsschulstufe tätig, 27 % wurden auch in anderen Schulstufen eingesetzt. In allen Schulen hatte sich ein Berufsschulstufenlehrer-Team etabliert, an den meisten Schulen (82 %) war auch eine Berufsschulstufen-Leitung vorhanden.
- 93 % der Lehrkräfte erfuhren für ihre tägliche Arbeit Unterstützung aus dem Team (Kollegium), bei 70 % unterstützten die Schulleiter. Außerschulische Unterstützung fand durch unterschiedliche Personen bzw. Institutionen statt, z. B. Eltern, Agentur für Arbeit, WfbM oder Arbeitskreis Berufsschulstufe, zum Teil wurde auch der IFD angegeben. Ein formeller Austausch zwischen den Lehrkräften fand meist in einem wöchentlichen oder monatlichen Turnus statt, vorwiegend initiiert durch die Berufsschulstufenleitung. Festgelegte Teamsitzungszeiten gab es nur bei einem kleinen Anteil der Schulen. Mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte berichteten jedoch, dass ein informeller Austausch mit Kollegen täglich stattfindet bzw. stattfinden kann.
- Insgesamt fühlten sich 36 % aller Lehrkräfte umfassend, 52 % ausreichend bezüglich der Möglichkeiten und Gestaltung der nachschulischen Lebenswelt ihre Schüler informiert. Relevant erscheint, dass Lehrkräfte Informationen über betriebliche Integration und berufliche Bildung ihrer Schüler meist durch Fortbildungen oder/und die Agentur für Arbeit erhielten, sehr häufig aber auch durch Eigeninitiative, indem sie sich selbst (häufig über das Internet) informierten.
- »Die Werkstufe hat eine Brückenfunktion. Sie braucht ein eigenständiges Profil, das sich auch in den Unterrichtsinhalten und den Methoden widerspiegelt«

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 13). Aufgrund dieser Erkenntnis wurde ein neuer Lehrplan entwickelt. Die Werkstufe wurde in Berufsschulstufe umbenannt, was die »Eigenständigkeit der abschließenden Schulstufe« (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 3) betont. Es sollte nun in der vorliegenden Untersuchung unter anderem erhoben werden, inwieweit dieser Veränderungsprozess wahrnehmbar ist. Es zeigte sich, dass nach Einführung des Lehrplans der Berufsschulstufe in einem Großteil der Schulen sowohl die inhaltliche als auch die methodische und organisatorische Eigenständigkeit der Berufsschulstufe gelungen war bzw. voranschritt. Bei der Realisierung der personellen Eigenständigkeit der Berufsschulstufe ließen sich starke regionale Unterschiede beobachten. Das Ziel einer räumlichen Eigenständigkeit war nur in einem Teil der Schulen verwirklicht und bedarf noch weiteren Ausbaus (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 5).

- Der Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern wurde sehr individuell gestaltet, vorwiegend telefonisch, aber auch im Rahmen persönlicher Kontakte. Postalische Mitteilungen an die Eltern fanden sich vorwiegend in Form von Elternbriefen. Regelmäßige Hausbesuche stellten eher die Ausnahme dar. Schüler und Eltern wurden meist (85 %) durch einen Informationsabend am Ende der Hauptschulstufe über den neuen Abschnitt des Eintritts in die Berufsschulstufe informiert.
- Lebensweltlich orientiertes Lernen wurde vorwiegend über Praktika, Praxistage, Betriebserkundungen, Arbeitsprojekte oder auch Wohntraining realisiert. Aufgrund der einheitlichen Angaben aus allen Regionen kann gefolgert werden, dass sich der Praxisanteil durch die Einführung des neuen Lehrplans für die Berufsschulstufe stark erhöht hat bzw. darauf ein Schwerpunkt gelegt wird.
- Insgesamt gaben 55 % der Lehrkräfte ihren Schüler lebenspraktisch orientierte Hausaufgaben. Anhand dieser Aufgaben für die Schüler zeigt sich, dass durch diese Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Mobilität der Schüler gefördert werden soll (z. B. durch Preisvergleich, Vergleich kultureller Angebote, das Lesen von Fahrplänen oder Wahlbenachrichtigungen etc.). Es sind Tendenzen feststellbar, dass sich Schulen nach außen öffnen. Eine solche Öffnung stellt eine wesentliche Aufgabe der Berufsschulstufe dar, um ihre Schüler in vielfältiger Weise auf die Erwachsenenrolle vorzubereiten
- Im Hinblick auf die eingesetzten Lehr- und Lernformen in der Berufsschulstufe lässt sich kein eindeutiges Ranking ausmachen. Neben »klassischen« Lehr- und Lernformen nahmen Praxisangebote, Projektarbeit sowie klassenübergreifende Vorhaben einen hohen Stellenwert ein. Zukünftig sollten die Lehrkräfte aber noch stärker als bisher handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen einsetzen, da mit dieser Form der Unterrichtsgestaltung, im Sinne der Individualisierung, am erfolgreichsten auf das zukünftige Leben vorbereitet werden kann (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 6) sowie dabei gleichzeitig Schlüsselqualifikationen vermittelt und geschult werden (vgl. Staatsminis-

terium für Unterricht und Kultus 2007, 24ff.). Hinsichtlich der Kursangebote in der Berufsschulstufe gab es an allen Schulen ein vielfältiges Bildungsangebot wie z. B. Englisch oder Arbeiten am PC, aber auch Kreativangebote sowie Angebote im Freizeitbereich (Sport, Theater, Musik, Tanzen). An allen Schulen wurde ein Mobilitätstraining (Planung/Einübung unterschiedlicher Wegen, Orientierung im Raum, Sicherheit im Straßenverkehr etc.), vorwiegend zur Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel angeboten, um die Mobilität der Schüler zu erweitern. Ein Training bzw. die Vorbereitung der Schüler als Verkehrsteilnehmer in Form von Fahrrad-, Mofa- oder sogar Autofahrer fand sich dagegen noch selten.

- In vielen Schulen wurde ein Wohntraining, vorwiegend in externen Wohnungen, angeboten. Die Dauer eines solchen Wohntrainings war variabel gestaltet, über einige Tage im Schuljahr bis hin zu einer Woche (was häufig vorkam), in Ausnahmefällen auch bis zu vier Wochen. Teilweise ist das Wohntraining nur recht selbstständigen Schülern vorbehalten.
- Das Thema Öffentlichkeit wurde über Nachrichten, Internet, Informationswände oder auch eigene Nachrichtenwerkstätten oder Schülerzeitungen an einigen Schulen aufgegriffen. Durch das Lesen von Zeitungen erfolgte an nahezu allen Schulen eine Auseinandersetzung mit Nachrichten.
- Bezüglich des Angebots von Freizeitmöglichkeiten lassen sich durchaus Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen feststellen. Ob es sich bei den Schulen, die ein größeres Angebot vorhalten, um Schulen in Regionen handelt, in denen mehr Sport-, Kultur- oder auch öffentliche Veranstaltungen wahrgenommen werden können oder mehr Treffpunkte für Jugendliche und Discotheken existieren als in den anderen Regionen, müsste näher überprüft werden.
- Wenn junge Erwachsene mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mehr in das soziale Netzwerk ihrer Umgebung integriert werden sollen, um auch eine öffentliche Präsenz zu erreichen, ist die Möglichkeit einer Poolstundenverschiebung der Lehrkräfte erforderlich (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 5). Lehrplaninhalte können zum Teil nur außerhalb der regulären Unterrichtszeit umgesetzt werden, da viele Kultur-, Sport- oder auch öffentliche Veranstaltungen, Treffpunkte Jugendlicher oder z. B. die Disco erst am Wochenende oder am (späten) Abend besucht werden können. Diese Möglichkeit stand zum Zeitpunkt der Abfrage aber nur eingeschränkt, lediglich 15 % der Lehrkräfte, zur Verfügung.
- Unterstützungsangebote für die Schüler beim Übergang von der Jugendlichen- in die Erwachsenenrolle waren recht unterschiedlich und umfassten Themen von Gesundheits- und Suchtberatung, über Sexualerziehung (teilweise nur bei wenigen, ausgewählten Schülern) bis hin zu Erste-Hilfe-Kursen und individuellen Gesprächen. Eine persönliche Zukunftsmappe wurde nur bei ca. einem Drittel der Schüler erstellt. In allen Schulen wurde, wie im Lehrplan gefordert, ein verstärkter Schwerpunkt auf die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen gelegt, d. h. auf die

Entwicklung von Selbstkompetenz und sozial-kommunikativen Fähigkeiten. Diese wurden in ganz unterschiedlicher Weise gefördert. Selbstkompetenzen waren oft Schwerpunkt der Praxistage (Praxismappen mit Reflexion). Sozial-kommunikative Kompetenzen wurden vorwiegend in Rollenspielen, im Klassenverband und Mitarbeit in Schulgremien, aber auch in sportlichen Aktivitäten erworben.

- Insgesamt zeigten sich vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler in der Berufsschulstufe, sowohl über individuelle Entscheidungsmöglichkeiten im Schulalltag als auch über unterschiedliche Wahlen und Gremien, wie Klassensprecher und Stufensprecher. In allen Schulen wurde versucht, die Selbstständigkeit der Schüler zu stärken, sei es durch die Übernahme von Verantwortung für schulinterne Aufgaben oder die Präsentation in der Öffentlichkeit (über Zeitung, Schulband und -chor etc.).
- Der Stundenanteil von Arbeits- und Berufskunde in der Berufsschulstufe variierte sehr stark, von keinem Stundenanteil über gering bis zu 14 Stunden wurden ganz unterschiedliche Kontingente genannt. Doch alle Lehrkräfte gaben an, dass an ihrer Schule ein breites Spektrum an Berufsfelderkundungen angeboten wird, wobei hier nicht ersichtlich wurde, wie diese Erkundungen bzw. an welchen Orten (WfbM, allgemeiner Arbeitsmarkt) stattfinden. Für die berufliche Orientierung und Qualifizierung, waren individuelle Begabung und die Kompetenzen der Schüler, aus Lehrersicht, ausschlaggebend (45 %) oder fanden zumindest Berücksichtigung (45 %).
- Methoden, die ein »Lernen unter möglichst realen und alltäglichen Bedingungen« (Fischer/Pfriem 2011, 348; vgl. Kap. 4.3.1) ermöglichen, müssen aus fachlicher Sicht einen zentralen Stellenwert einnehmen, so z. B. Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen, Praktika, Schülerfirmen ebenso wie die Anlage von Portfolios sowie Zukunfts- bzw. Berufswegekonferenzen (vgl. ebd.; vgl. Kap. 4.3.1). Hierzu lässt sich feststellen, dass alle Schulen sich in verstärktem Maße auf Erfahrungen in Orientierungspraktika stützen, aber auch auf Fremdaussagen von Eltern und Agentur für Arbeit einbezogen, deren Wirksamkeit und Entscheidungsbedeutung für die berufliche Perspektive der Schüler somit nicht unterschätzt werden darf. Auf die Möglichkeit der Entwicklung einer beruflichen Perspektive für die Schüler mit Hilfe der Erstellung eines persönlichen Profils, das zunächst die eigenen Fähigkeiten und Interessen analysiert, wurde jedoch nur in ca. der Hälfte der Schulen zurückgegriffen. Eine Berufswegekonferenz bzw. Lebensplanungskonferenz führten zum Zeitpunkt der Abfrage 61 % der Lehrkräfte durch (teils bereits im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« unter Einbezug des IFD in der 12. Jahrgangsstufe). Hierin besteht noch Ausbaubedarf. Auch der Zeitpunkt dieser Konferenz, erst ab der 12. Jahrgangsstufe oder bei Beendigung der Schulzeit muss als sehr bzw. zu spät eingeschätzt werden.
- Auf der Grundlage der Tatsache, dass Bewerbungsunterlagen nur insgesamt zu 52 % erstellt, Bewerbungsgespräche nur zu 39 % eingeübt wurden, lässt sich

vermuten, dass ein Großteil der Lehrkräfte davon ausging, dass ihre Schüler vorwiegend eine berufliche Perspektive in der WfbM finden, nicht jedoch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, wo diese Aspekte eine notwendige Voraussetzung darstellen. Der Schwerpunkt der beruflichen Qualifikation wurde eindeutig auf praktische Erfahrungen gelegt, realisiert vorwiegend durch Betriebserkundungen, Praxistage oder (schulinterne) Arbeitsprojekte. Praktisch eingeübt wurde aber auch die Handhabung von Werkzeugen, einige Schulen führen auch Maschinenlehrgänge für ihre Schüler zur beruflichen Qualifizierung durch.

- Mit »klassischen« Partnern, wie z. B. der WfbM, der AfA, aber auch den Förderstätten wurde versucht, einen aktiven Bezug zur Arbeitswelt für die Schüler herzustellen. Aufgrund der Teilnahme an »Übergang Schule-Beruf« wurde von den befragten Lehrkräften auch (fast) durchgängig der IFD sowie Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes als Partner genannt. Jedoch zeigt sich, dass durch den weitgehenden Ausschluss weiterer möglicher Institutionen (z. B. Integrationsfirmen, Berufsschule, Berufsbildungswerk, Integrationsamt, Sozialamt etc.) mögliche Partnerschaften für einen aktiven Bezug zur Arbeitswelt noch ungenutzt blieben.
- Die Bereiche Holz, Catering, Wäschepflege, Garten und Produktion, als praktische Betätigungsfelder, wurden den Schülern am häufigsten angeboten. Aber auch die Bereiche Reinigung, Büro und Haustechnik (in geringerem Umfang) wurden als praktische Arbeitsbereiche für die Schüler genannt. Insgesamt ließ sich beobachten, dass die Lehrkräfte bemüht waren, ihren Schülern umfangreiche und abwechslungsreiche praktische Betätigungsfelder zu bieten, um so den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten gerecht werden zu können.
- Die Anzahl und die Länge der einzelnen Praktika im Rahmen der Berufsschulstufe variierte sehr stark. Es zeigte sich, dass alle Lehrkräfte sich bemühen, die Praktikumswünsche ihrer Schüler zu berücksichtigen, auch wenn dies nicht immer möglich ist. Die Durchführung eines Praktikums scheint häufig auch stark von der Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Schüler bzw. des sozialen Umfelds abzuhängen. Anhand dieser Ergebnisse zeigt sich die Notwendigkeit der Etablierung einer einheitlicheren Praktikumsregelung, was Dauer und Anzahl einer Minimalvorgabe betrifft. Ein einwöchiges externes Praktikum pro Jahrgangsstufe erscheint dabei jedoch für die Schüler nicht unbedingt ausreichend zu sein, um eine mögliche berufliche Perspektive entwickeln zu können.
- Für viele Schulen stellte die WfbM den häufigsten Ansprechpartner für die Durchführung von Praktika dar. Jedoch bemüht sich auch ein Großteil der Lehrkräfte darum, Praktikumsplätze in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes für ihre Schüler zu finden. Der tatsächliche Kontakt mit Betrieben ist jedoch mit 24 % hinsichtlich der Praktikumsakquise sehr gering ausgeprägt.
- 33 % der Lehrkräfte gaben an, dass sich die Schüler im Vorfeld mit ihrer Praktikumsstelle in Form eines »Schnuppertages« vertraut machen. Besonders die Ar-

beitsbereiche Handwerk (76 %), Produktion (76 %) und Gartenbau (79 %) hielten die Lehrkräfte für ein Praktikum ihrer Schüler für angemessen. Auch der Bereich Lebensmittel (61 %) und Hotel (58 %) ist mit vertreten. Der Bereich Büro wurde lediglich von 30 % als adäquater Praktikumsplatz benannt. Die Begründungen für diese Einschätzung waren vielfältig. Hier müssen sowohl die Wünsche der Schüler, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr Grad an Selbstständigkeit, als auch die Bereitschaft der Betriebe Berücksichtigung finden.

- In Bezug auf die Veränderungen durch die Einführung des neuen Lehrplans für die Berufsschulstufe gaben einige Lehrkräfte als positive Entwicklung an, dass sich der Praxisbezug und der Blick auf die Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt, besonders im Hinblick auf mehr Selbstständigkeit der Schüler verstärkt und sich damit auch die Rahmenbedingungen mit ihren Inhalten (z. B. Wohnen) und die Methodik innerhalb der Berufsschulstufe verändert haben bzw. verändern müssen (z. B. Ermöglichung von Lehreinheiten außerhalb der geregelten Unterrichtszeit, vgl. Poolstundenverschiebung). Vor allem begrüßten die Lehrkräfte die erhöhte Offenheit gegenüber einer Zukunft ihre Schüler, die nicht mehr in institutionell geprägten Wegen festgeschrieben (z. B. Arbeiten in der WfbM) scheint. Diese Aussagen müssen jedoch mit der Tatsache in Verbindung gebracht werden, dass die WfbM nach wie vor der Hauptpraktikumsort für die Schüler darstellt.

Es fanden sich auch kritische Stimmen von Lehrkräften, die anmerkten, dass sich durch die Einführung des neuen Lehrplans nur wenig geändert habe, sodass davon auszugehen sei, dass die Überarbeitung und Weiterentwicklung eines Konzepts, hier der ehemaligen Werkstufe, keine Gewähr für konkrete Veränderung in der Praxis biete. Vielmehr würden Entwicklungen in hohem Maße auch davon abhängen, inwieweit systematisch Strukturen geschaffen werden, um z. B. mögliche Kooperationspartner in die Schule mit einzubeziehen. Des Weiteren habe die Umsetzung solcher Vorgaben durch die Schulleitung, vor allem aber durch die einzelnen Lehrkräfte bzw. durch alle Mitarbeiter der Schule Einfluss auf die Gestaltung vor Ort.

6.2.1.2 IFD

Gesetzlicher Auftrag

Übergeordnete Aufgabe des IFD ist es, »Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft« (SGB IX, § 1) für Menschen mit Behinderungen zu unterstützen. Der IFD hat unter anderem den gesetzlichen Auftrag, schwerbehinderte Schulabgänger bei der Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu helfen (SGB IX, § 109 Abs. 2, Nr. 3). Seit 2004 kann der IFD in Zusammenarbeit mit der Schule auch in der Berufsorientierung tätig werden. Damit soll ein nahtloser Übergang der Schulabgänger in Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse ermöglicht werden. Eine Beauftragung fand leider bisher eher selten statt (vgl. Hohn 2009, 12). Das Leistungsangebot des IFD umfasst die Phasen der Vorbereitung, Einarbeitung, Stabilisierung und Sicherung eines Arbeitsverhältnisses und bezieht sich

auf die Beratung und Unterstützung sowohl des behinderten Menschen als auch der Arbeitgeber (vgl. Kap. 6.2.2.1). Ein IFD ist in der Region umfassend mit weiteren Ansprechpartnern der beruflichen Bildung und Rehabilitation vernetzt, sodass schnittstellenübergreifendes Arbeiten möglich wird. Jedem IFD liegen Anforderungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung vor (vgl. Ulrich/Bungart 2008, 16ff.). Diese Grundlagen weisen darauf hin, dass der IFD insgesamt einen vergleichsweise hohen Standard seiner konzeptionellen und inhaltlichen Arbeit vorhalten kann.

Vorerfahrungen bzw. Fortbildungen der Integrationsberater bzgl. der Arbeit mit dem Personenkreis »Menschen mit geistiger Behinderung«

Um Aussagen zum IFD als Wirkfaktor machen zu können, erschien es in einer ersten Fragebogenerhebung (vgl. Untersuchung Nr. 2) notwendig zu erheben, inwieweit die Integrationsberater bereits Vorerfahrungen mit dem Personenkreis von ›Schulabgängern aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‹ besitzen sowie Auskünfte über bereits besuchte Fortbildungen zu erhalten. Etwa die Hälfte der 15 befragten Integrationsberater gab an, bereits vor dem Projekt mit Schülern der Berufsschulstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gearbeitet zu haben. Hierbei lag die Streubreite von wenigen bis zu ca. 50 Schülern. Es soll hier jedoch bereits angemerkt werden, dass sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausreichen der im Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« zur Verfügung stehenden Zeit und etwaigen Vorerfahrungen mit dem Personenkreis zeigte. Zwei Drittel der Integrationsberater hatten seit Beginn ihrer Tätigkeit im IFD an Fortbildungen teilgenommen, deren breites inhaltliches Spektrum Themenbereiche wie ›Übergang Schule-Beruf‹, Rechtsgrundlagen sowie Diagnostik umfasste. Aufgrund der Vielfältigkeit der Antworten zeigte sich jedoch, dass die Fortbildungen mit Themen speziell in Bezug auf das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« nicht umfänglich von allen Integrationsberatern wahrgenommen wurden. Kritisch bleibt anzumerken, dass die restlichen Integrationsberater seit Beginn ihrer Arbeit beim IFD an keinerlei Fortbildungen, weder zum Thema ›Übergang Förderschule-Beruf‹ noch zum Personenkreis ›Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‹ teilgenommen haben. Auch fanden keine Fortbildungen zum Bereich ›Gender‹ statt (vgl. Kap. 6.2.4.3).

6.2.1.3 Betriebliche Aspekte

Die Möglichkeit zur Teilhabe von Menschen mit (geistiger) Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt ist von vielfältigen Faktoren beeinflusst (vgl. Magin 2011, 79). Welche Faktoren erschweren es diesen Personen in Betrieben Fuß zu fassen? Welche Merkmale können eine solche Integration ggf. auch fördern (vgl. Kap. 7)? Finanzielle Anreize und Förderungen, die das Integrationsamt an Arbeitgeber auszahlen kann, erscheinen zwar notwendig, andererseits konstatiert Magin (2011, 79), dass

»die Effekte der Nachteilsausgabe noch nicht wirklich zufriedenstellend sind, sondern nach wie vor Menschen mit Behinderung stärker von Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung

aus dem Erwerbsleben betroffen sind bzw. ganze Gruppen auf die besonderen Bedingungen der Werkstätten für behinderte Menschen angewiesen sind«.

Spezifika des Personenkreises

Da sich solche Aussagen auf Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen beziehen, wurden die Integrationsberater in zwei Erhebungen (vgl. Untersuchung Nr. 5 und Nr. 9) gebeten, Angaben zu machen, ob bzw. inwiefern nach Ihrer Erfahrung ein Unterschied darin besteht, Menschen mit geistiger Behinderung im Gegensatz zu Menschen mit anderen Beeinträchtigungen (wie Seh- und Hörschädigungen, körperlichen oder psychischen Störungen etc.) in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren. Es erschien den Integrationsberatern grundsätzlich schwierig, hier eindeutige Aussagen zu treffen, da es im Rahmen der Arbeitsplatzakquise immer eine zentrale Aufgabe des IFD darstellt, für den Klienten einen individuell passenden Arbeitsplatz zu finden und auszugestalten, unabhängig von der jeweiligen Art der Beeinträchtigung.

Nachfolgend sollen exemplarisch einige Angaben der Integrationsberater einen kurzen Einblick in die Breite der Thematik vermitteln:

- Es kommt auf verschiedene Faktoren an. Grundsätzlich gilt: je qualifizierter und größer die Berufserfahrung, desto besser die Vermittlungschancen.
- So genannte »Nischenarbeitsplätze« werden immer rarer.
- Bei Menschen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung müssen in größerem Maße die Arbeitsplatzbedingungen an die behinderungsspezifischen Gegebenheiten angepasst werden.
- Bei intellektueller Behinderung ergeben sich grundsätzlich andere Aufgaben- und Fragestellungen. Es ist ein vollkommen anderes Vorgehen und ein anderer Unterstützungsbedarf.
- Da jede Behinderung bei jedem Arbeitsplatz individuelle Fragen und Probleme aufweist, gibt es darauf keine allgemeine Antwort.
- Auch bei anderen Behinderungsarten spielt die Behinderung oft eine nachrangige Rolle. Wichtig sind Qualifikation und das Sozialverhalten. Da dies bei unseren Schülern [mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung] oft überdurchschnittlich gut ausgeprägt ist, wird hier die mangelnde Qualifikation ausgeglichen. Grundsätzlich liegt das Problem darin, individuell für den behinderten Menschen die richtige Arbeitsstelle zu finden.
- Jede Behinderung erfordert individuelle Vorgehensweisen. Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist vor allem auf die Erläuterung (»Arbeitsanweisung«) zu achten. Diese sollte möglichst kurz, anschaulich (Vormachen) sein, der Erfolg möglichst unmittelbar überprüft bzw. Korrekturen gleich eingebracht werden.
- Es lassen sich keine pauschalen Aussagen treffen, da es sich um keine homogene Gruppe handelt. Es zeigten sich sehr individuelle Muster, die auch ein je spezifisches Vorgehen erfordern. Dies sollte auch in der Begleitung möglich sein.

Der Unterstützungsbedarf der Schulabgänger mit geistiger Behinderung während des Transitionsprozesses erscheint tendenziell höher als bei anderen Behinderungsarten. Gleichzeitig erscheint eine so genannte ›geistige Behinderung‹ häufig nicht aufgrund äußerer Erscheinungen sichtbar. Dies kann zu Fehleinschätzungen (vor allem durch Vorgesetzte bzw. Kollegen im Betrieb) bezüglich der Fähigkeiten und somit zur Überschätzung und damit Überforderung der betroffenen Person führen. Mit den beiden genannten Aspekten verbunden sind die Schwierigkeiten der Person beim Austragen von Konflikten bzw. beim Wechsel von Anforderungen. Konfliktfähigkeit muss oftmals erst entwickelt werden. Die Arbeitnehmer benötigen klare Strukturen, überschaubare und zu bewältigende Aufgabenstellungen und klare Ansprechpartner. Häufige Wiederholungen, Absprachen mit dem sozialen Umfeld sowie die Begleitung am Arbeitsplatz werden von den Integrationsberatern als zeitaufwendiger und häufig notwendiger genannt als bei anderen Behinderungsarten, bei denen zum Teil auch die Möglichkeit eines Ausgleichs der Behinderung durch technische Hilfsmittel besteht.

Qualifikationen, am besten anerkannte Ausbildungsabschlüsse, die am Arbeitsmarkt nachgefragt sind, stellen eine wesentliche, förderliche Voraussetzung zur Ermöglichung von beruflicher Teilhabe dar, gerade aufgrund des sich abzeichnenden Fachkräftemangels sowie dem zunehmenden Wegfall von Einfach-Arbeitsplätzen. Menschen mit geistiger Behinderung verfügen selten über solche Qualifikationen, es müssen daher sog. ›Nischenarbeitsplätze‹ bzw. Helfertätigkeiten gefunden werden.

Integrationsbereitschaft der Betriebe bezüglich Menschen mit (geistiger) Behinderung

Es müssen Betriebe gefunden werden, die Offenheit für Menschen mit Behinderungen mitbringen. Vorbehalte, gerade gegen Menschen mit geistiger Behinderung, müssen vom Integrationsberater aufgenommen und bearbeitet werden.

Einstellungshemmnisse

Im Hinblick auf mögliche Einstellungshemmnisse unterscheidet Dalferth (1995) zwischen äußeren Rahmenbedingungen und inneren Einstellungen und Vorurteilen.

Zu den am häufigsten genannten hemmenden äußeren Rahmenbedingungen, die Betriebe von einer Einstellung und Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung abhalten, zählen nach Dalferth (ebd., 45)

- der besondere Kündigungsschutz, der für Mitarbeiter mit Behinderungen gesetzlich festgelegt ist und
- eine Unwissenheit über finanzielle Fördermöglichkeiten bzw. die Scheu vor dem bürokratischen Aufwand bei der Beantragung solcher Mittel.

Als vorherrschende Einstellungen, die Betriebe von einer Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung abhalten, nennt er (ebd., 45)

- die Angst, dass Mitarbeiter mit Behinderungen öfter krank seien;
- die Annahme, dass der Grad der Behinderung hoch mit der Leistungsfähigkeit der Person korreliert;

- die Befürchtung, dass geistige Behinderung immer mit Abhängigkeit, Unberechenbarkeit und hoher Hilfsbedürftigkeit einhergeht und die daraus resultierende Unsicherheiten bezüglich dieser Personengruppe.

In einer eigenen Erhebung der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Untersuchung Nr. 8) wurden die Integrationsberater zur Wahrnehmung von Schwierigkeiten bezüglich der Betriebe, Menschen mit geistiger Behinderung in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis zu überführen, befragt.



Abb. 22: Schwierigkeiten bei der Einstellung von Menschen mit (geistiger) Behinderung

Als Schwierigkeiten wurden vorrangig eine Unsicherheit im Umgang mit der Behinderung bzw. Beeinträchtigung sowie Bedenken bezüglich der Leistungsfähigkeit von Menschen mit (geistiger) Behinderung angegeben.

Solche Bedenken können durch ein Praktikum, in dem der Mensch mit Behinderung, seine Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten als auch seine Grenzen wahrgenommen werden können, bearbeitet werden. Um dies zu erreichen, bedarf es einer fachlichen, vom Betrieb anerkannten Unterstützung, wie sie der IFD bieten kann.

Vorhandene (negative) Einstellungen können integrative Bemühungen und betriebliche Partizipation stärker beeinträchtigen als tatsächliche gesundheitliche Einschränkungen (vgl. Niehaus 2008, 182; Fasching 2008, 47). Hieraus wird deutlich, dass in vielen Betrieben ein Mangel an ausreichender Information über Aspekte der Behinderungen und über Beschäftigungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen vorliegt. Auch scheinen Vorbehalte, Fehlvorstellungen und negative Vorurteile weit verbreitet (vgl. Gehrmann 2008, 301). Daher kommt persönlichen und direkten Erfahrungen eines Unternehmens mit Menschen mit Behinderungen eine herausragende Bedeutung zu.

Der besondere Kündigungsschutz stellt, wie bereits bei Dalferth (ebd.), ebenfalls eine Barriere aus Sicht der Betriebe dar.

Einstellungsgründe

Aber auch die Beweggründe, warum Betriebe Menschen mit einer (geistigen) Behinderung einstellen, sind vielfältig. Es lassen sich aus der Literatur und bisherigen Forschungsergebnissen Argumente ableiten, die den folgenden zwei Grundmotiven zugeordnet werden können:

- Ein Teil der Betriebe begründet die Einstellungsentscheidung mit sozialen Motiven. Diese Betriebe wollen durch die Beschäftigung eines Arbeitnehmers mit Behinderung ihr soziales Engagement und ihre sozialen Überzeugungen aufzeigen. Dieser Aspekt hat vermutlich auch mit dem Image zu tun, das eine Firma dadurch nach außen präsentiert (vgl. Trost/Schüller 1993, 124; Doose 2007a, 205).
- Andere geben betriebswirtschaftliche Hintergründe an (finanzielle Förderungen) (vgl. Trost/Schüller 1992, 124f.; Dalferth 1995, 41f.; Schartmann 1999; Doose 2007a, 205).

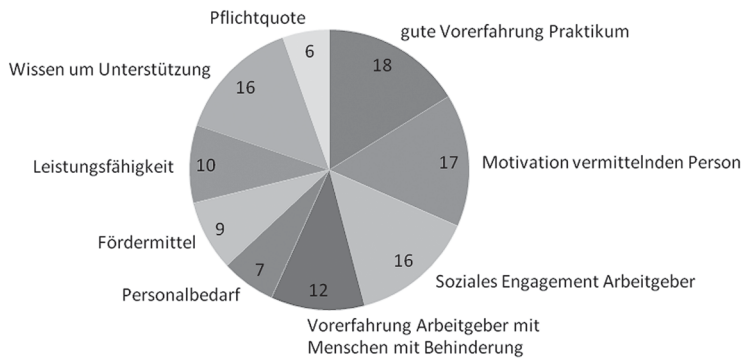


Abb. 23: Einstellungsmotive

In der eigenen Befragung der Integrationsberater (vgl. Untersuchung Nr. 8) bezüglich der Einstellungsmotive der Betriebe wurde der zentrale Stellenwert eines Praktikums – um den Menschen kennen zu lernen, Erwartungen zu klären sowie einen passgenauen Arbeitsplatz zu schaffen – nochmals bestätigt. Konnten die Betriebe über Praktika und Arbeitserprobungen einen positiven Eindruck des Menschen mit Behinderung und seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten gewinnen, war dies der häufigste Grund für eine spätere Einstellung der Person (vgl. Dalferth 1995, 42; Doose 2007a, 205). Fachlich begleitete Praktika stellen ein Schlüsselement dar, sowohl um Arbeitsplätze zu akquirieren, aber auch um den Betriebsangehörigen Erfahrungen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der behinderte Arbeitnehmer aufweist, zu ermöglichen und so eventuelle Vorbehalte zu revidieren. Ein Integrationsberater benannte im Experteninterview (vgl. Untersuchung Nr. 9) die »wirklich auch langanhaltende Praktikumszeit in dem dann in Aussicht genommenen Betrieb« (IFD 1) als wesentlich, so

»(...) dass eine Gewöhnung eigentlich schon da wäre, von Seiten des Schülers, der das schaffen könnte. Und sich Mitarbeiter wirklich auch auf der unteren Ebene, sage ich mal, eingestellt hätten auf den. Also in der klassischen, theoretischen Übersicht, dass eben aus

so einem Praktikum, also einem längerfristigen Praktikum ein Übergang gelingt dann« (IFD 1).

Auch die Motivation des potentiellen Arbeitnehmers sowie das Wissen um fachliche und organisatorische Unterstützung stellen wichtige Kriterien dar.

Das soziale Engagement der Arbeitgeber findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung als häufig genannter Anlass, Menschen mit geistiger Behinderung ein Beschäftigungsverhältnis anzubieten. Vorerfahrungen der Arbeitgeber mit Menschen mit Behinderungen geben die Integrationsberater ebenfalls als mögliche Ursache an, offen für Integrationsbemühungen zu sein.

Weniger ausschlaggebend scheinen Personalbedarf, Fördermittel, Leistungsfähigkeit sowie die Pflichtquote zu sein.

Die Qualifikation der Arbeitnehmer scheint eine weniger bedeutsame Rolle bei der Einstellung zu spielen, als viel mehr eine »gute Passung zwischen Anforderungs- und Fähigkeitsprofil« (Doose 2007a, 205; vgl. Schartmann 1999).

Betriebsgröße

Was die Integrationsbereitschaft betrifft, grundsätzlich auch Menschen mit geistiger Behinderung einzustellen, zeigen bisherige Untersuchungen und Erhebungen, dass es vorrangig kleine Betriebe und Familienunternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitern sind, in denen Menschen mit geistiger Behinderung einen Arbeitsplatz finden (vgl. Trost/Schüller 1992, 121f., Doose 2007a, 202). Dies bestätigen auch die in »Übergang Förderschule-Beruf« beteiligten Integrationsberater, die zu 75 % ebenfalls eine Betriebsgröße bis zu 50 Mitarbeiter angaben, in denen nach ihrer Erfahrung Schüler (unabhängig vom Geschlecht) mit dem Förderschwerpunkt geistige Behinderung am ehesten in ein Praktikum vermittelt werden bzw. einen Arbeitsplatz finden können (vgl. Untersuchung Nr. 8). Die Gründe hierfür sind unter anderem folgende:

- In kleinen Betrieben ist der Bedarf an unterschiedlichen manuellen, einfach strukturierten Tätigkeiten meist noch höher als in größeren und Großbetrieben (vgl. Dalferth 1995, 38). Auch die Tätigkeiten, die Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« übernehmen (können), umfassen Hilfstätigkeiten, die in diesen Betrieben vermehrt zu finden sind.
- Kleinbetriebe sind von ihrer Struktur und ihren Hierarchien her überschaubarer. Meist ist der Firmeninhaber die alleinige Entscheidungsinstanz in Personalfragen, sodass weniger Überzeugungsarbeit geleistet werden muss (vgl. Schartmann 1999, 72; Doose 2007a, 202).
- Für Kleinbetriebe haben finanzielle staatliche Fördermittel oft einen größeren Anreiz als für große Betriebe (vgl. Doose 2007a, 202).

Die Art der Betriebe, in denen Schüler vermittelt werden können, umfassen ein breites Spektrum, wie sowohl die vorliegende Studie (vgl. Kap. 6.3.1) als auch andere Studien (vgl. Doose 2007a; Schabmann/Klicpera 1997; Trost/Schüller 1992) bestätigen⁴³.

43 Sie unterscheiden sich jedoch signifikant geschlechtsspezifisch (vgl. Kap. 6.2.4.3).

6.2.2 Konzeptionelle Bedingungen

Um für Schulabgänger Alternativen zu einem direkten Wechsel aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in eine WfbM anbieten zu können, setzt »Übergang Förderschule-Beruf« an dem Konzept der »Unterstützten Beschäftigung« (UB) an, durch das bereits vielfach aufgezeigt werden konnte, dass berufliche Integration auch für Menschen mit geistiger Behinderung möglich ist (vgl. Doose 2007a; vgl. Kap. 4.1.1)⁴⁴.

Die Ziele von »Übergang Förderschule-Beruf« gehen über eine Vermittlungsstrategie von Schulabgängern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes hinaus. Vor allem Individualisierung sowie Selbstbestimmung werden deutlich betont, unabhängig welcher Ort der beruflichen Teilhabe von den Teilnehmern letztendlich gewählt wird.

Im folgenden Kapitel sollen nun Angaben und Aussagen zur strukturellen und prozessualen Dimension (vgl. Untersuchung Nr. 2, Nr. 3, Nr. 9 und Nr. 10) von »Übergang Förderschule-Beruf« – aus Sicht der befragten Integrationsberater und Lehrkräfte – dargestellt und analysiert werden.

6.2.2.1 Strukturelle Dimension

Finanzierung und Zeitkontingent

Die Finanzierung des Projekts wurde von den Integrationsberatern zu 60 % als ungenügend eingestuft. Damit verbunden erscheint das zur Verfügung stehende Zeitkontingent tendenziell als nicht ausreichend, da die Arbeit des Integrationsberaters mit allen Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern, Betriebe, Agentur für Arbeit etc.), vor allem zu Beginn der Betreuung, als sehr aufwendig beschrieben wird, besonders in ländlichen Regionen mit hohem Fahraufwand. In einzelnen Treffen (z. B. Lenkungskreis, Treffen der Integrationsberater) wurde von den Integrationsberatern mehrmals verdeutlicht, dass der Betreuungsschlüssel in der ersten Phase (11. Jahrgangsstufe, später evBO) insgesamt als nicht genügend angesehen wird. Barlsen u. a. (1999, 207) belegten bereits, dass in der ersten Phase der Vorbereitung und Einarbeitung von einem besonders hohen Unterstützungsbedarf von Seiten eines Teilnehmers an einer beruflichen Integrationsmaßnahme auszugehen ist. Die Unterstützung muss, den Grundsätzen der Unterstützten Beschäftigung folgend, schrittweise, orientiert an den Bedürfnissen des Einzelnen, reduziert werden, was jedoch erst vor allem in der zweiten Phase von »Übergang Förderschule-Beruf« (12. Jahrgangsstufe und nachschulisches Jahr) der Fall sein kann. Auffällig ist, dass die Integrationsberater z. T. Aufgaben, die primär der Schule zugeordnet sind, übernahmen (z. B. Mobilitätstraining, Selbstständigkeitstraining, Bewerbungstraining). Für die Zukunft ist zu überlegen und zu prüfen, wie die

⁴⁴ Der Einbezug des IFD wird mittlerweile z. T. auch in anderen Bundesländern realisiert: (vgl. »Begleitung des Übergangs Schule – Beruf als Auftrag für den Integrationsfachdienst (IFD) in Rheinland-Pfalz; vgl. Einführung von BvE und KoBv in Baden-Württemberg; vgl. Schleswig-Holstein »Übergang Förderschule-Beruf«).

Schulen (unter Einbeziehung des Elternhauses) ihre Schülerschaft auf die Möglichkeit der Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt besser vorbereiten können.

IFD als Kooperationspartner

Der IFD stellt aufgrund seines gesetzlichen Auftrags, seiner Struktur sowie seiner Vernetzung in der Region einen sinnvollen Partner der Schulen im Bereich »Arbeit und Beruf« dar, da er neben Kenntnissen der Arbeitswelt sowie durch seine regionale Vernetzung mit anderen Institutionen auch nach einer Vermittlung im Bedarfsfall als Ansprechpartner erhalten bleiben kann. Denn die Fachlichkeit des IFD ist gefragt,

»wenn es darum geht, Arbeitsplätze und -tätigkeiten von Menschen mit Behinderungen den Bedarfen entsprechend anzupassen sowie bei auftretenden Problemen zwischen den Beteiligten zu vermitteln und Lösungswege aufzuzeigen« (Schüller 2009, 101).

Aufgabenspektrum des IFD

Der Integrationsberater als Job-Coach ist von der ersten Eruiierung persönlicher Vorstellungen zur beruflichen Zukunft des Teilnehmers, über die Suche eines den Neigungen und Eignungen entsprechenden Arbeitsplatzes, bis hin zur Einarbeitung im Betrieb und Stabilisierung des Arbeitsverhältnisses tätig (vgl. Kap. 4.1.2). Die Aufgaben des Integrationsberaters im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« sind vielseitig und umfassen:

- Erarbeitung beruflicher Vorstellungen und Wünsche (individuelle Berufsplanung);
- Erarbeitung eines individuellen Fähigkeitsprofils;
- Austausch mit allen Beteiligten, z. B.
 - Gespräche mit dem Teilnehmer,
 - Teilnahme an Berufswegekonferenzen,
 - Gespräche mit den Eltern bzw. dem sozialen Umfeld etc.;
- Einübung von Schlüsselqualifikationen (Pünktlichkeit, Mobilität, Kommunikation, Verhalten in Konflikten, Hygiene etc.);
- Fahrten (wobei sich hier, je nach Standort der Projektschule, in Einzelfällen ein sehr hoher Fahraufwand für den IFD nachzeichnen lässt);
- Dokumentation und Förderplanung;
- Praktikums- bzw. Arbeitsplatzakquise (hier sind für die Arbeitgeber verlässliche Informationen über die Stärken und Schwächen des Teilnehmers von großer Bedeutung (vgl. Schartmann 1999);
- Begleitung im Betrieb, wie
 - Arbeitsplatzanalyse und ggf. Arbeitsplatzanpassung,
 - fachliche und pädagogische Einarbeitung im Betrieb,
 - Strukturierung der Kommunikation zwischen Praktikant bzw. Arbeitnehmer und Kollegen bzw. Vorgesetzten,
 - Aufbau eines betrieblichen Unterstützungssystems (Pate bzw. Mentor),
 - Unterstützung der sozialen Integration des jungen Menschen,

- Beratung des Arbeitgebers,
- Intervention bei Problemen;
- Kooperation mit Behörden und anderen Einrichtungen (vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales 2005, 24; Doose/Putzke 2000).

Im Rahmen der tabellarischen Bestandsaufnahme (vgl. Untersuchung Nr. 5) sowie der Experteninterviews (vgl. Untersuchung Nr. 9) konnten die von den Integrationsberatern übernommenen Aufgaben nochmals differenzierter analysiert werden.

Die Notwendigkeit klärender Gespräche mit dem Teilnehmer bezüglich Arbeitsvorstellungen und Berufsfelder stellt in der ersten Phase der Betreuung durch die Integrationsberater ein wesentliches Kernelement dar. Auffällig ist, dass dies vor allem bei der Begleitung junger Frauen vermehrt betont wurde. Das weitere Vorgehen wird im Verlauf der Betreuung immer wieder gemeinsam reflektiert.

Bezüglich der Elternkontakte stehen Gespräche zur Zielabklärung sowie zur Unterstützung des Teilnehmers im Vordergrund.

Eine Unterstützung zur Verbesserung bzw. zum Aufbau persönlicher Kompetenzen bezieht sich konkret z. B. auf den Umgang mit persönlichen Grenzen, die Verbesserung von Schlüsselqualifikationen, Hilfe bei der selbstständigen Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben, Mobilitätstraining und psychosoziale Unterstützung.

Die Unterstützung vor Ort im Praktikums- bzw. Beschäftigungsbetrieb geschieht vorrangig in Form von Gesprächen mit Vorgesetzten und in der Reflexion von Arbeitsaufgaben.

»Ja und diese Vermittlerrolle einfach. Also es gab schon auch immer Probleme, aber die waren eher so im zwischenmenschlichen Bereich. Also weniger jetzt an der Tätigkeit selber« (IFD 3).

Begleitung und Einarbeitung des Teilnehmers am Arbeitsplatz wird den Arbeitgebern zwar von den Integrationsberatern angeboten, jedoch nur zum Teil angenommen. Diese Aufgabe wird meist durch die Kollegen bzw. den Vorgesetzten selbst übernommen, wie folgendes Zitat belegt:

»Nee, also so dass wir wirklich einmal die Woche einen ganzen Tag dabeistehen und über die Schulter schauen und sagen ›Komm, jetzt machst du es mal so und so, und so und so«. Also bei den Vermittelten hatten wir das nicht« (IFD 2).

Doch kann es in einzelnen Fällen durchaus sein, dass der Integrationsberater, jedoch eher über einen kürzeren Zeitraum, den Jugendlichen am Arbeitsplatz unterstützt.

Weitere Aufgaben der Integrationsberater bestehen laut deren Angaben in der Suche nach einem eventuell besser geeigneten Arbeitsplatz, in der Unterstützung bei der Beantragung finanzieller Hilfe, in der Aufklärung über gesetzliche Grundlagen, in der Intervention bei konkreten Problemen oder in Unterstützungsangeboten für den Betrieb, z. B. bei Antragsstellungen.

Grundsätzlich gilt: Die Unterstützung im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« endet mit Abschluss eines Arbeitsvertrages. Doch besteht die Möglichkeit einer Nachbegleitung im Rahmen einer weitergehenden Betreuung durch den IFD (Berufs-

begleitung), finanziert über eine reguläre Kostenträgerschaft des Integrationsamts (vgl. Leitfaden 2010, 27), womit weiterhin eine personelle Konsistenz in der Begleitung des Arbeitnehmers gewährleistet ist.

Weiterhin sollte der IFD, auch nach erfolgter betrieblicher Qualifizierung, kontinuierliche Begleitung und Unterstützung bieten können und als Ansprechpartner für die Betriebe und Arbeitnehmer präsent bleiben (»stand by«), (vgl. Doose 2007a, 349). Ein Integrationsberater erläuterte dies folgendermaßen:

»Ja gut das ist natürlich die Gefahr. Wenn man jetzt jemanden vermittelt hat und alle sagen: ›Wir brauchen den IFD nicht mehr, das läuft super.‹ Dass wir dann erst quasi zu spät wieder eingeschaltet werden. Weil das. Eigentlich wäre es sinnvoll, dass man trotzdem, obwohl alle sagen es läuft gut, Kontakt hält« (IFD 4).

Einschränkend wurde hier von den Integrationsberatern erläutert, dass dabei nicht »dauerhafte Begleitung oder Betreuung« (IFD 3) das Ziel darstellen soll, sondern dass die Häufigkeit und Art der Kontaktaufnahme variabel bleiben muss, um die Betriebe nicht zu überlasten:

»Also das kostet ein bisschen Fingerspitzengefühl, einfach auch zu sagen: Da baue ich noch eine kleine Hängematte drunter, oder da lasse ich es jetzt einfach mal laufen« (IFD 5).

Dennoch stellen für die Betriebe »Kontinuität« und »Verlässlichkeit« in der Begleitung ein wichtiges Kriterium dar (vgl. Schartmann 1999):

»Ja. Also, ich denke mal, das ist ganz wichtig, bei dem ganzen Projekt, dass der IFD immer drin ist. Also, dass die uns immer anrufen können, wenn irgendwas ist, ich glaube das ist für einen Betrieb das A und O. Also, dass die wissen, mit wem können sie reden? Nicht dass die dann ganz alleine dastehen irgendwann mal, ab einem gewissen Zeitpunkt« (IFD 1).

Auch nach der Stabilisierungsphase erscheinen somit gelegentliche telefonische Kontaktaufnahmen und Nachfragen oder Betriebsbesuche mit Zeit für Gespräche mit dem Arbeitgeber und Arbeitnehmer sinnvoll. Eine solche Vorgehensweise erscheint zentral, um einerseits zu vermeiden, dass z. B. Konfliktsituationen oder Überforderung zu spät angesprochen werden, zum anderen, um eventuelle Wünsche der beruflichen Weiterentwicklung bei den Arbeitnehmern zu erfragen.

Eine weitere Aufgabenstellung der Integrationsberater besteht darin, die betroffenen Personen auch in außerbetrieblichen Belangen so umfänglich und intensiv wie möglich zu unterstützen bzw. ihnen durch den Aufbau von Netzwerken und der Vernetzung mit regionalen Partnern in diesen Bereichen Hilfestellung zu geben (z. B. Selbstständigkeit, Freizeitintegration, Wohnen etc.) (vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales 2005, 24; Leitfaden 2010, 30).

Differenzierte Angaben zum zeitlichen Umfang der Unterstützung durch den IFD

Es war für die Integrationsberater durchwegs schwierig, eindeutige Aussagen bezüglich der Stundenbetreuung machen zu können, da der Zeitaufwand bei allen Tätigkeiten der Integrationsberater, zum einen im Schnitt als ungefähr gleich hoch angegeben wird, zum anderen die Aussagen keineswegs einheitlich waren. Die aufgewandte Zeit

z. B. für Dokumentationsarbeiten und Praktikumsakquise schwankten zwischen einer und fünf Stunden wöchentlich, es finden sich jedoch auch Nennungen von acht und 14 Stunden, wobei hier nicht deutlich wurde, ob die Angaben wöchentlich, monatlich oder als absolut aufzufassen sind. Bezüglich des investierten Zeitaufwandes zum Training von Schlüsselqualifikationen bewegten sich die Angaben zwischen zwei und neun Stunden im Monat, bei weiteren zahlreichen Nennungen von »keine«, »kaum« bzw. »nicht nötig« bis hin zu »extrem hoch«, wobei hier besonders dem Mobilitätstraining ein hoher Stellenwert zukam. Bei innerbetrieblich notwendigen Aufgaben ließen sich ebenfalls stark differierende Angaben ausmachen, was einen Vergleich erschwerte und darauf hindeutet, dass die Betreuung vor Ort nicht zwangsläufig einen durchwegs hohen zeitlichen Aufwand umfasste, sondern stark vom Einzelfall abhing. Gleiches gilt für den Fahraufwand, wobei sich hier, je nach Standort der Projektschule, im Einzelfall ein sehr hoher Aufwand beobachten ließ. Bei Angaben zu sonstigen Aufgaben überwogen die Elternkontakte sowie Schulbesuche bzw. Gespräche mit Lehrern und das Klären organisatorischer Fragen mit der örtlichen Agentur für Arbeit oder dem Bezirk.

Zusammenfassend lässt sich daher ein individueller, den jeweiligen Bedürfnissen bzw. Bedarfslagen des Schülers angepasster Schlüssel feststellen, der sich in vielen Fällen nicht eindeutig benennen und quantifizieren ließ⁴⁵.

Schwerbehindertenausweis als Teilnahmevoraussetzung

Die Beantragung bzw. der Besitz eines Schwerbehindertenausweises stellt eine formale Voraussetzung für die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« dar. Die Integrationsberater sind sehr bemüht, den Eltern und Schülern die Notwendigkeit eines solchen Ausweises und die damit verbundenen Vorteile zu erläutern, um so der Angst vor Stigmatisierung entgegen zu wirken. Rheinland-Pfalz beschreitet hier einen anderen Weg der Finanzierung, um auch Schülern ohne Ausweis ein Angebot zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in den Beruf machen zu können. So werden neben Mitteln der Ausgleichsabgabe auch Landesmittel eingesetzt (vgl. Berger 2010, 16). Doch bringt, wie im Leitfaden (Leitfaden 2010, 30) erläutert wird, der Schwerbehindertenausweis für Personen mit einer Behinderung, auch nach einer erfolgreichen Vermittlung, bei Bedarf weitere Vorteile und Möglichkeiten der Unterstützung mit sich.

Platzbeschränkung

Aufgrund des Finanzierungsrahmens von »Übergang Förderschule-Beruf« steht ein begrenztes Platzkontingent an Teilnehmerplätzen zur Verfügung. Bereits in der ersten

⁴⁵ Auch in den Interviews der Teilnehmer finden sich Aussagen zur Unterstützung durch den IFD, bezogen auf die Art der Betreuung sowie der wahrgenommenen Qualität aus deren Sicht (vgl. Kap. 6.2.3.4).

Online-Erhebung (vgl. Untersuchung Nr. 1) wurden fehlende Plätze als häufigstes Ausschlusskriterium von potentiell geeigneten Schülern genannt⁴⁶.

Sowohl Integrationsberater als auch Lehrkräfte berichteten von Schwierigkeiten, feste Platzzahlen zu füllen, da somit die Auswahl zum Teil von möglichen Teilnehmern nicht aufgrund einzelfallbezogener Entscheidungsgrundlagen⁴⁷, sondern aufgrund von äußeren Zwängen erfolgen muss. Es wurden auch immer wieder Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen erläutert. Während in einem Schuljahr eventuell mehrere Schüler die Motivation und Eignung mitbringen würden, an »Übergang Förderschule-Beruf« teilzunehmen, sei es in anderen Jahrgängen eher schwierig, genügend Schüler zu melden. Dies führte immer wieder in den Regionen zum Problem,

- mehr Nachfrage als Platzangebot zu haben bzw.
- Plätze nicht besetzen zu können.

So wollten einige Lehrkräfte weitere Schüler zur Projektteilnahme melden, durften dies jedoch aufgrund der vorgegebenen Zahlen nicht; andere Schulen dagegen gaben an, lediglich Schüler zum Projekt vorzuschlagen, um ihre »Quote« zu erfüllen. Insofern ist es noch nicht gelungen, eine bayernweite bedarfsgerechte Verteilung für die Schüler zur Teilnahme am Projekt einzuführen, was aber dringend geboten und von allen Beteiligten gewünscht ist.

Während jedoch in der Projektphase die 11. Jahrgangsstufe noch stärker als »Auswahlphase« deklariert und wahrgenommen wurde, an deren Ende eine »Reduzierung« der Teilnehmer erfolgen musste, führte die Trennung der beiden Maßnahmen evBo und UB in der Gesamtmaßnahme dazu, den eigenen Stellenwert der evBo als Orientierungsphase, unabhängig davon, ob ein Übergang in die UB erfolgt, verstärkt herauszustellen.

»Also was denke ich ein Vorteil ist, das ist einfach die klare Abgrenzung zwischen der evBO und der UB. Dass es zwei Maßnahmen sind (...). Die evBO ist eine Maßnahme, wo es um Berufsorientierung geht. Und im Anschluss daran kann sich die UB anschließen; es kann aber auch die reguläre UB folgen. Es kann sein, dass der Schüler einfach in der Schule bleibt erstmal. Und und und. Also wirklich eine Berufsorientierung. Und das macht es einfacher« (IFD 3).

Hier gilt es, ganz deutlich den Mehrwert der evBO herauszustellen und transparent zu machen. Insgesamt stellt sich dabei die Forderung, die evBO als Möglichkeit der Orientierung und des Sich-Erprobens für wesentlich mehr Schüler zu öffnen.

Denn erst das frühzeitige Einsetzen beruflicher Orientierung, in der die Schüler durch fachlich begleitete Praktika wertvolle Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeits-

⁴⁶ Die zur Verfügung stehenden Plätze wurden jedoch zwischen 2007 und 2011 erhöht (wobei sich auch die Anzahl der teilnehmenden Schulen vergrößert hat).

⁴⁷ Es finden sich durchaus Schüler, die aufgrund der Orientierungspraktika beschließen, nicht in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes und somit auch nicht weiter an der zweiten Phase von »Übergang Förderschule-Beruf« teilnehmen zu wollen. Eine solche Entscheidung wird aus pädagogisch-fachlichen Gründen, nicht aus sachlichen Zwängen getroffen und stellt eine wesentliche Zielsetzung von »Übergang Förderschule-Beruf« dar.

feldern und Betrieben sammeln können, verbunden mit der Schulung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, kann zu Berufswahlkompetenz und Selbstbestimmung bezüglich der eigenen beruflichen Teilhabe führen:

»Es ist schade, dass diese Platzkontingente einfach zu wenig Spielraum lassen. Für die Schüler, die ja sowieso in einem persönlichen Reifungsprozess drin sind, wo man nicht weiß, wie sie sich von ihrer persönlichen Entwicklung her innerhalb eines halben Jahres manchmal entwickeln. Wenn die neugierig werden, dann ist Entwicklung plötzlich da. Ja? Und das kann man vorher nicht abschätzen. Und deswegen. Ja. Aber so viel Flexibilität ist schwer zu kriegen ... Ich denke schon, dass es grundsätzlich für viel mehr Schüler eine sehr gute Möglichkeit ist, sich mal zu orientieren. Das denke ich schon« (IFD 5).

Je mehr Erfahrungen die Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit den Integrationsberatern und den damit verbundenen Wirkungen von »Übergang Förderschule-Beruf« machen, desto mehr verringern sich grundsätzliche Bedenken. Die Interviews mit den Lehrkräften verdeutlichen zudem, dass deren Einstellungen zu Integrationsbemühungen mit steigenden Erfahrungen (je länger sie an »Übergang Förderschule-Beruf« beteiligt sind) offener werden, sodass davon ausgegangen werden kann, dass auch Schulen, die bisher wenige Schüler meldeten (sodass Plätze sogar unbesetzt blieben), in Zukunft vor allem für die evBO mehr Teilnehmer benennen werden, wie folgendes Zitat belegt.

»Bei mehreren noch kann man das probieren, da bin ich sicher (Zustimmung). Und so haben wir es eigentlich auch ausgegeben gehabt. Die Offenheit. Es gibt kein Scheitern, das nachher ist nicht zwangsläufig die UB. Das probieren wir jetzt einfach« (LL 1)

Dieser Interviewausschnitt bekräftigt diese Sichtweise:

»L1: Aber ich schätze, wenn ich mal zurückblicke (...), wie sich das entwickelt hat, ist die Anzahl der Platzzahlen für ganz Bayern zu wenig bald. Weil eben genau das passiert, dass die Schulen offener werden (...). Und einfach auch das als was ganz Normales irgendwann erlebt wird, dass ich auch diese Möglichkeit habe, es auszuprobieren. Und die ganzen Vorbehalte dann doch weniger werden. Weil eben ein Scheitern gar nicht möglich ist. Ich kann ja in der Berufswegekonferenz in der elften Jahrgangsstufe alles entscheiden. Miteinander. Aber ich habe dann auch schon mal einen Prozess gehabt, wo ich auch als schwerbehindertes Kind, oder junger Mensch, ernst genommen wurde. Und eine Entscheidung überhaupt einmal möglich wurde. Das war ja vorher nicht, das ging ja einfach immer seinen Weg. Und alleine, wenn das mal klar wird, dann wird das schon bald viel zu wenig sein (...).

L2: Also in den. Bei uns am Anfang ist ja in den Köpfen immer gespukt: Da muss schon eine realistische Chance sein, dass der später auch mal auf den ersten Arbeitsmarkt kommt.

L1: Nee, muss gar nicht sein.

L2: Mit der Erweiterung im Kopf jetzt ist natürlich der Kreis dann geöffnet.

L1: Ja. Weil wir auch sagen. Wir wollen ja auch anbieten, nicht von Anfang an eine Entscheidung, die andere für mich treffen, für die (: Du brauchst den beschützten Rahmen dein Leben lang. Sondern du sollst die Erfahrung mal selber machen können, in einem genauso geschützten Rahmen. Durch die Begleitung IFD und einer entsprechenden Firma. Ja? Einfach dich mal auszuprobieren. Welche Vorstellungen hast du von der Realität?» (LL 1).

Eine Lehrkraft gab ebenfalls an:

»Ich bin inzwischen noch offener geworden und bin froh, dass wir diese evBO haben. Das wir wirklich was ausprobieren können« (LL 1).

Sollte die evBO tatsächlich als eine Chance für Schüler gesehen werden, berufliche Orientierung zu verstärken, müsste diese Maßnahme für einen weitaus größeren Schülerkreis geöffnet werden. Platzbeschränkungen wirken sich hier als hemmende Barriere (vgl. ICF) aus, die es abzubauen gilt. Nicht jeder Schüler muss an der evBO teilnehmen bzw. Praktika besuchen, wenn z. B. pädagogische Gründe dagegen sprechen. Keinem Schüler aber sollte diese Möglichkeit grundsätzlich verwehrt werden, unabhängig davon, ob später ein Weg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt oder aber andere Formen der beruflichen Teilhabe gewählt werden.

Die Platzbeschränkung war während der Projektphase durch die fixe Angabe von zur Verfügung stehenden Teilnehmerplätzen ein zentraler Kritikpunkt, vor allem auch im Übergang von der 11. Jahrgangsstufe in die 12. Jahrgangsstufe, wie folgende Zitate verdeutlichen:

»Also ich habe jetzt einen, der ist jetzt in der 12, ist letztes Jahr rausgefallen. Aber er hätte es eigentlich schaffen können. Aber aufgrund der Zahlen war halt einfach. Ging halt nicht« (LL 2).

»Das einzige, was mir immer, immer aufstößt, sauer ist, diese Reduzierung auf den Auserwählten. Oder die Auserwählten. Das finde ich furchtbar. Weil was gibt mir das Recht, was gibt mir das Recht zu sagen ›Du darfst und du nicht?‹« (IFD 1).

»Ja, wir können nicht bedarfsorientiert arbeiten, sondern budgetorientiert« (IFD 1).

»Natürlich muss eine Auswahl getroffen werden. Oder man überlegt sich: ›Wer passt eigentlich in die UB dann rein?‹ Und wenn man dann – was weiß ich – wir haben fünf Plätze, hätten aber sieben Kandidaten, dann muss man natürlich gucken: Wer ist, sagen wir mal, am erfolgversprechendsten?« (IFD 3).

»Und es gehen einfach Kriterien bei der Entscheidung dann mit rein, die eigentlich nicht reingehen sollten (Zustimmung). Also es geht ja eigentlich um den Jugendlichen, seine Qualitäten und seine Fähigkeiten« (IFD 1).

Hier kommt die Maßnahme UB dieser Problematik entgegen, da in Teilnehmermonaten (nicht in Personen) gerechnet wird, sodass flexibler mit der möglichen Nachfrage von Teilnehmern umgegangen werden kann.

Schwierig erscheint mitunter die Verteilung der Plätze innerhalb der Bezirke. Dabei kommt der Agentur für Arbeit die wichtige Aufgabe zu, die Plätze flexibel und bedarfsgerecht zu verteilen, damit Personen je nach ihrer individuellen Neigung und Eignung teilnehmen können und nicht aufgrund ›begrenzter Plätze‹ von der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« ausgeschlossen werden.

Die Angabe von festen Platzkontingenten (vor allem in der Phase der evBO) kann bei Lehrkräften auch dazu führen, dass sie Schüler, bei denen sich eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« anbieten würde, aufgrund fehlender Kapazitäten gar nicht melden. Ein solches Vorgehen führt jedoch wiederum dazu dass die Verantwort-

lichen in den verschiedenen Gremien den voraussichtlichen Mehrbedarf nicht registrieren. Daher ist an alle Beteiligten »im Feld« zu appellieren, ihre Erfahrungen über die unterschiedlichen Gremien an die Verantwortlichen weiterzuleiten.

6.2.2.2 Prozessuale Dimension

Berufliche Orientierung

Die Übergangsphase von der Schule in einen Beruf ist für Jugendliche mit einer Phase der Orientierung verbunden. Viele junge Menschen wissen zum Ende ihrer Schulzeit noch nicht bzw. nur recht vage, was sie beruflich machen könn(t)en. Der Übergang selbst bezieht sich daher nicht nur auf das Verlassen der Schule und den Beginn einer Erwerbstätigkeit, sondern ist als Transitionsprozess zu begreifen, der bereits einige Jahre vor dem Schulende in den Blick genommen werden muss. Berufliche Perspektiven müssen frühzeitig erarbeitet werden. Durch das Kennenlernen verschiedener Berufs- und Arbeitsfelder wird die junge Person befähigt, selbstbestimmt, mit Unterstützung durch sein soziales Umfeld sowie Professionelle (Lehrer sowie später Integrationsberater), die für ihn passendste Alternative für berufliche Teilhabe zu entwickeln und anzunehmen, die seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wünschen entspricht.

In den Interviews mit den Lehrkräften und Integrationsfachdiensten wurde deutlich, dass eine berufliche Vorbereitung in den Schulen bisher sehr unterschiedlich gestaltet wird. Ein Integrationsberater benannte dies folgendermaßen:

»(...) viel hat es da mit der Schule zu tun. Wir haben Schulen, die sehr, zum Teil sich sehr viel Mühe geben, selber schon Praktikumsplätze zu suchen. Also auch auf dem ersten Arbeitsmarkt. Und da merkt man schon, dass die Schüler dann auch besser einschätzen können, was geht. Und ich meine, dann gibt es Schulen, wo da sehr wenig läuft. Oder wo die Schüler eben grad mal Praktikum in der WfbM gemacht haben. Und da ist auch wenig Vorstellung da, was dann möglich ist« (IFD 2).

»Übergang Förderschule-Beruf«, vor allem die erste Phase (11. Jahrgangsstufe, später evBo) ermöglicht *»einfach gucken am Anfang, wo stehen die [Schüler] denn und was wissen sie schon« (IFD 2).*

Die Teilnehmer können Alternativen kennen lernen, *»einfach verschiedene Bereiche aus(...)probieren« (IFD 2)*, neue Erfahrungen sammeln und aufgrund derer eine Entscheidung treffen.

So formulierte z. B. ein Teilnehmer, der von der Lehrkraft aufgrund seiner Fähigkeiten zur Projektteilnahme ausgewählt wurde, dass sich erst durch die Möglichkeit, über Praktika Einblicke in verschiedene Arbeitsfelder zu sammeln, der Wunsch entwickelt hat, nicht in eine WfbM zu wechseln:

»I: Und wenn es jetzt das Projekt nicht gegeben hätte, wären Sie dann in die Werkstatt?

P: Dann wäre ich in die Werkstatt rein.

I: Obwohl Sie eigentlich nicht reinwollen?

P: Ja, da hätte ich ja noch den Gedanken gar nicht gehabt. Aber jetzt durch die ganzen Praktika oder so, was ich gehabt habe, da kam ja erst der Gedanke. Im Nachhinein.

I: Und was hat Ihnen dann in den Praktika so gefallen, dass Sie sagen, Sie wollen jetzt nicht mehr in die Werkstatt?

P: Ja, das war nicht. Halt so mit dem. Ganzen Arbeiten halt. Verschieden Arbeiten halt so. Was ich in der Werkstatt jetzt nicht gehabt habe. Ja. Und. Das war eigentlich auch der Grund.

I: Hmhm. Also Sie hatten die Möglichkeit, mehrere Sachen kennen zu lernen.

P: Ja (P 28)«.

Orientierung an den Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten der Schüler

Hohn (2005) stellt deutlich heraus, dass »die eigenen Wünsche und Bedürfnisse ein wichtiger Bezugspunkt« für junge Menschen im Prozess der beruflichen Orientierung darstellen. Diese müssen berücksichtigt und in den Mittelpunkt gestellt werden, sie müssen die Grundlage professionellen Handelns darstellen (vgl. ebd.), wenn Selbstbestimmung als Zielformulierung ernst genommen werden soll (vgl. auch Doose 2005).

Die Orientierung am Individuum, dessen Entwicklungsstand, seinen Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen sowie Fähigkeiten stellt ein zentrales Kriterium in der Arbeit mit den Schülern dar, um Voraussetzungen für passgenaue Lösungen zu schaffen:

»Wir können kein Rezeptbuch erfinden und das stülpt man jedem Schüler über und dann klappt's. Das ist Quatsch« (IFD in LL 1).

Prozessorientierung

Eine Lehrkraft verdeutlichte zudem das zentrale Element der Prozessorientierung sehr anschaulich, indem sie die berufliche Orientierungsphase als »Schlingerweg« (LL 1) bezeichnete. Um eine Entscheidung zu treffen, in welche Richtung es für den Jugendlichen beruflich gehen kann bzw. soll, wird ausreichend Zeit benötigt:

»Das entwickelt sich zum Teil dann so. Also bei den einen immer stärker in die Richtung [allgemeiner Arbeitsmarkt]. Und bei den anderen entwickelt es sich dann auch über die Praktika auch wieder zurück. Also die dann sagen: ›Nee, ich will dieses beschützte, betreute« (IFD 2).

»Also ich habe schon Schüler gehabt, die vom Eindruck her, von meiner Seite her, wo ich mir gedacht habe ›Boah, das ist ein richtig guter, starker Schüler. Wo sich im Praktikum dann rausgestellt hat, der hält einfach nichts durch. Und ein anderer Schüler, wo ich mir gedacht habe ›Na, der gehört eher zu den Schwächeren«, der ist einfach dann durch die Decke geschossen. Also. Weil der so richtig aufgeblüht ist« (IFD 2).

»Und deswegen wäre es auch wichtig, dass man (...) wirklich lange betreut, dass man es wirklich einschätzen kann« (IFD 1).

»Und je länger wir sie kennen und einschätzen können, umso besser können wir es entscheiden. Aber wenn es eine kurze Phase ist, dann ist natürlich die Wahrscheinlichkeit, dass man eine falsche Entscheidung fällt, auch eher da« (IFD 1).

Zwei IFD benannten dies folgendermaßen:

»1: Also schnell geht mit diesem Personenkreis eigentlich gar nichts.

2: Richtig. Stimmt, geht nicht

1: So auf die Schnelle. Mm.

2.: Das muss wirklich langsam wachsen.

1: () Also wirklich nur begründet. Das ist eine ganz, ganz intensive Arbeit« (IFD 5).

»Und erst im Laufe der Zeit entwickelt sich bei allen Beteiligten, beim Schüler, bei den Eltern, teilweise auch bei der Schule (...) Und so. Auch so eine. Also gedanklich in die Richtung: ›Ja, Moment. Wie wäre denn das wirklich mit dem ersten Arbeitsmarkt? Und nicht erst diese WfbM-Systemschiene, sozusagen, weiterzufahren«. Also das entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Eben durch Praktika, oder eben auch durch Infoveranstaltungen und Gespräche einfach. Und. Ja, man kann am Anfang noch nicht sagen, wo es hingehen wird« (IFD 2).

Zwei kurze Fallbeschreibungen explizieren die Relevanz eines umfassenden Zeitrahmens, zur Erschließung beruflicher Wege. Eine Lehrkraft berichtete von einer Teilnehmerin:

»Ich habe zum Beispiel jetzt eine Schülerin, die hat. Das ist wirklich ein Fall, die damals auch in die Werkstatt nicht wollte. Und da habe ich gesagt: Gut, die Voraussetzungen sind da. Dein Arbeitsverhalten, dein Aufgabenverständnis, dein allgemeines Sozialverhalten ist vorhanden – wir können das probieren. Jetzt ist sie drin gewesen, dann habe ich ihr gesagt: Pass auf, du kannst das machen. Und sie hat auch gesagt, sie probiert es. Und wenn es nicht klappt, dann geht sie in die Werkstatt. Und vorher wollte sie nicht. Jetzt hat sie daran teilgenommen, hat Praktikas gemacht. Hat gute Beurteilungen gekriegt, bei jedem Praktikum. Aber (...) war sehr unglücklich, dass sie eben aus ihrem Klassenverband draußen war. Hat zu Hause keine sozialen Kontakte, überhaupt keine. Und leidet da drunter. Massiv. Und jetzt hat sie sich geweigert, ein weiteres Praktikum zu machen« (LL 2).

Eine weitere Lehrkraft gab an:

»Also ich habe jetzt einen Schüler aktuell in der 12. Jahrgangsstufe, da war. Der war sich über die andere Option gar nicht bewusst. Auch das Elternhaus. Der ist halt irgendwie in die Schule gegangen und so lala. Und. Wir wussten auch nicht so genau, was jetzt da passiert. Und da habe ich ihn ja angemeldet. Also da auch ohne das jetzt direkt das mit den Eltern zu besprechen und so. (...) Der hat seine Praktika hier in der () Werkstatt gut gemacht und ist da gerne hingegangen. Und da hat sich jetzt erst im Lauferst rausgestellt, wo die Eltern auch gesehen haben: Ach so, mein Sohn ist ja da in der Behindertenwerkstatt. Dass die Eltern ihn dahingehend auch beeinflusst haben: Ja, das ist ja nicht der Ort, wo du dann arbeiten sollst. Das war davor nicht. Also der hat die gerne gemacht und hat auch jetzt das Praktikum, worauf wir bestanden haben in der 12. Jahrgangsstufe, dort auch in der Werkstatt abgeleistet aktuell. Und das ist auch gut gegangen von der Arbeitssituation. (...) Aber eben auch schon unter dem Einfluss der Eltern, die halt auch schon da die Augen auf hatten: ›Wo könnte es woanders hingehen?« Also deswegen habe ich jetzt gesagt: ›Beides« (LL 1).

Hier wird verdeutlicht, dass das Aufzeigen von Alternativen durch »Übergang Förderschule-Beruf« und die damit verbundene Option, Praktika an unterschiedlichen Orten der beruflichen Teilhabe zu absolvieren, sowohl für den Teilnehmer als auch für das soziale Umfeld eine Grundlage für differenziertere berufliche Entscheidungen bieten kann. Die OECD (2007 in König u. a. 2010, 192) sieht in der Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, ein wesentliches Kriterium für einen erfolgreichen Übergang aus der Schule in die Arbeitswelt (vgl. ebd., 192). Dabei haben Praktika vor allem in der 11. Jahrgangsstufe vorerst noch nicht das Ziel, Arbeitsplätze zu eröffnen. Diese Phase stellt »gegebenenfalls für sich einen wichtigen Schritt bei der Findung des

individuellen beruflichen Weges dar« (Gößl/Wirsching 2011). Eine Lehrkraft formulierte:

»Ich glaube, dass genauso dieser evBO – Teil an dem Punkt halt so eine Klarheit, oder Möglichkeit bietet, nicht dass der Lehrer sagt: Dahin oder dahin. Sondern dass es eine offene Situation ist und dass einen, wie du vorhin gesagt hast, die Schüler entweder positiv überraschen können. Oder man letztendlich feststellt: Okay, das ist nicht der Weg. Also da geht es jetzt erstmal nicht weiter. Und ich sehe es auch losgekoppelt – also nur den einen Teil, nur die evBO. Punkt« (LL 2).

Offene Wege

Durch den Einbezug der IFD's, deren Kompetenzen und Blickwinkel (vgl. Berger 2010, 15) eröffnen sich eine Erweiterung und Weiterentwicklung der Berufsorientierung und neue Aspekte außerhalb der schulischen Welt, verbunden mit der betrieblichen Realität werden in den Blickpunkt gerückt:

»Die [Schüler] sind einfach noch so in der Schule verwurzelt. Das ist ein total schulisches Denken. Also wir machen ja auch Sachen wie Berufskunde ... Die denken immer noch, man hat Ferien und solche Sachen. Ja, also da fängt es ja schon an. Die einfach da ein bisschen zu sensibilisieren und zu öffnen. Dass das eben dann einfach anders ist.

Durch die Praktika eröffnet sich die Chance, Praktika dort zu machen, wo »sie halt daran denken, sie könnten vielleicht in dem Bereich arbeiten. Aber das haben sie nie vorher getan auch« (IFD 4).

Die Vernetzungsstrukturen zwischen IFD und Schule führen zu einer Öffnung der Schulen und ermöglichen vor allem die Verlängerung von Betriebspraktika von einigen Wochen bis zu mehreren Monaten. Die Lehrkräfte erhalten Impulse durch die Integrationsberater, wie sich Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes (neben solchen in der WfbM) realisieren lassen.

Durch die intensive und kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und IFD können so Interessen der Schüler erkannt, Betriebe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nach diesen Interessen sondiert und Schüler in Praktika vermittelt werden, um ihnen zunächst die Möglichkeit zu geben, sich mit den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes vertraut zu machen. Das kann auch bedeuten, dass Schüler durchaus nach absolvierten Praktika erleben, diesen Anforderungen nicht gewachsen zu sein und sich für den Eintritt in die WfbM entscheiden.

Hier wird explizit der Unterschied angesprochen, der auf eine Durchbrechung des ›Automatismus: Förderschule-WfbM hindeutet: Nicht mehr testdiagnostische Ergebnisse bzw. psychologische Gutachten, die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Personenkreis oder Vorstellungen des sozialen Umfeldes bestimmen über ›Arbeitsmarktfähigkeit« und stellen die alleinige Entscheidungsgrundlage dar, sondern

»(...) die evBO als diagnostisches Jahr, wo wir miteinander gucken, wie sieht die Entwicklung aus« (IFD in LL 1).

Der persönliche Entwicklungsprozess kann mit einbezogen werden:

»Weil wir auch sagen. Wir wollen ja auch anbieten, nicht von Anfang an eine Entscheidung, die andere für mich treffen, für die (:): Du brauchst den beschützten Rahmen dein Leben lang. Sondern du sollst die Erfahrung mal selber machen können, in einem genauso geschützten Rahmen. Durch die Begleitung IFD und einer entsprechenden Firma. Ja? Einfach dich mal auszuprobieren. Welche Vorstellungen hast du von der Realität?« (LL 1)

Die 11. Jahrgangsstufe (später evBO) hat sich, wie es gerade benannt wurde, im Sinne eines ›diagnostischen Instruments‹ im weiteren Sinne als besonders wertvoll herausgestellt, da sich hier für die Schüler die Möglichkeit bietet, mit fachlicher Unterstützung diverse Möglichkeiten und Bereiche kennen zu lernen, die eigenen Vorstellungen auszuprobieren und diese dadurch realistischer gestalten zu können. Vieles entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Festgestellt werden kann dabei, dass

»(...) wahrscheinlich die, für die es deutlich ist: ›Der allgemeine Arbeitsmarkt ist nichts für mich‹, deutlich zufriedener dann auch in die Werkstätte gehen. Das kann ja auch ein wichtiges Ergebnis sein ... Und es bleibt nicht diese Dauerfrage: Vielleicht hätte es mir draußen besser gefallen« (IFD 5).

Ein Integrationsberater erzählte von einem Schüler:

»(...) es war jetzt bei dem ersten Durchgang, bei dem einen ganz klar der Fall. Da war immer klar: ›Ich will nicht in die Werkstatt, ich bin nicht behindert‹. Und da war ein kultureller Hintergrund mit dazu. ›Ich möchte nicht mit den behinderten Menschen arbeiten‹. Und durch die ganzen Praktika war dann klar: ›Draußen ist nochmal eine andere Welt. Und da bin ich überfordert‹. Und der ist gerne in die Werkstatt gegangen. Dann am Schluss. (...) Der wäre reingegangen, aber er hätte sich gezwungen gefühlt« (IFD 3).

Auch ein anderer Integrationsberater bestätigte dies, indem ebenfalls der Verlauf der beruflichen Orientierungsphase einer Teilnehmerin geschildert wurde:

»Ja. Also in der evBO, wo dann die Jugendliche vorher wirklich vehement WfbM absolut abgelehnt hat und jetzt das erste Praktikum gemacht hat und das Praktikum abgebrochen werden musste, weil es sie überfordert hat. Wo sie dann selber von sich aus gesagt hat: ›Naja vielleicht ist die WfbM dann doch besser für mich‹ (...) Also ich denke, es tritt dann auch ein Denkprozess ein. (...) Es hilft weiter und es ist, macht, gibt auch eine sofortige Rückmeldung für die Teilnehmer selbst. Also nicht die anderen entscheiden nur über sie, sondern sie selber erfahren es ja auch« (IFD 3).

Die Grundlage bilden nun Erfahrungs- und Wahlmöglichkeiten. Diese werden von dem Teilnehmer in Absprache mit dem gesamten Unterstützungssystem (Stichwort Berufswegekonferenz) gemeinsam diskutiert, um schließlich zu entscheiden, welche »grundsätzliche Richtung« (LL 1) eingeschlagen werden soll. Durch dieses Vorgehen wird auch ermöglicht, dass sich die Eltern mit ihren Erwartungen und Vorstellungen bezüglich der Zukunft ihres Kindes auseinandersetzen. Diese müssen mit einbezogen werden, mit dem Ziel, dass die Eltern getroffene Entscheidungen mittragen können.

6.2.2.3 Kooperationen

Der Übergangsprozess aus der Schule in den Beruf wird nicht allein vom Schüler bestimmt, vielmehr nehmen die Handlungen und Entscheidungen vieler anderer an diesem Prozess beteiligten Kräfte wie Eltern, Lehrkräfte, Integrationsberater, Reha-Berater der Agentur für Arbeit etc. Einfluss (vgl. Hohn 2005; vgl. Kap. 7) darauf. Verschiedene Zuständigkeiten (Schule vs. Tagesstätte vs. Agentur für Arbeit) können dabei integrativen Bemühungen entgegenstehen.

Die Zusammenarbeit zwischen allen an »Übergang Förderschule-Beruf« Beteiligten stellt daher einen wesentlichen Aspekt der Evaluation dar, da sich hier eine zweite Zielebene aufzeigt: »Ziel war, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen für alle beteiligten Stellen zu schaffen und möglichst viele Akteure im Feld einzubeziehen« (Gößl/Wirsching 2011)

Kooperation IFD-Schule

Die Ergebnisse lassen insgesamt die Aussage zu, dass sich im Laufe der Zusammenarbeit feste und zum Teil komplexe Netzwerke zwischen Schule und IFD gebildet haben.

Bereits Mitte 2008 (vgl. Untersuchung Nr. 2), d. h. 18 Monate nach Projektbeginn, wurde die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften von Seiten der Integrationsberater überwiegend nicht nur als gut, sondern als sehr gut eingeschätzt.

Die Aussagen zur positiven Zusammenarbeit mit den IFD wurden auch von den Lehrkräften herausgestellt (vgl. Untersuchung Nr. 3).

Die Daten belegen,

- dass sowohl über 71 % der Integrationsberater die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als sehr gut, 21 % als gut und nur knapp über 7 %, aufgrund von Abspracheproblemen, als weniger gut einschätzten,
- als auch die Lehrkräfte die Unterstützung und den Kontakt zu den Integrationsberatern insgesamt als sehr hilfreich (33 %) oder hilfreich (59 %) bewerteten.

Auch die unveröffentlichte Umfrage von Kolb (2008/2009) bestätigte, dass die Lehrkräfte die Informationen, die sie durch die Integrationsberater erhalten, größtenteils als positiv bewerten. Entscheidende Kennzeichen bilden damit der

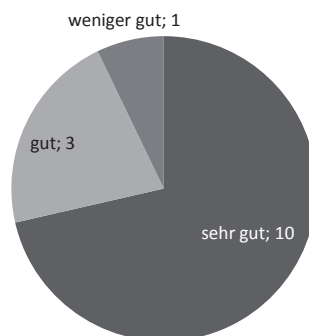


Abb. 24: Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften (Angaben Integrationsberater)

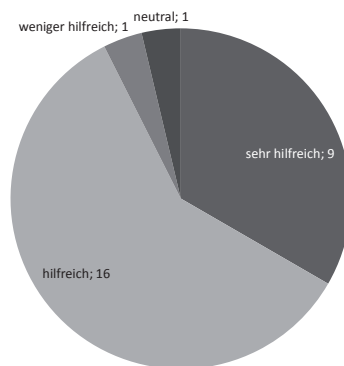


Abb. 25: Einschätzung des Kontakts zum IFD (Angaben Lehrkräfte)

gegenseitige, intensive Informationsaustausch zwischen Integrationsberater und Lehrkraft sowie die Unterstützungsleistungen des IFD. Beides hat sich erst mit Einführung des Projekts entwickelt, da der Kontakt mit dem IFD nur bei 11 % der befragten Lehrkräften (3 von 27) bereits vor dem Projekt bestand.

Fast alle Lehrkräfte gaben an, zwischen wöchentlich und mindestens einmal im Monat bzw. nach Bedarf mit dem Integrationsberater in Kontakt zu stehen:

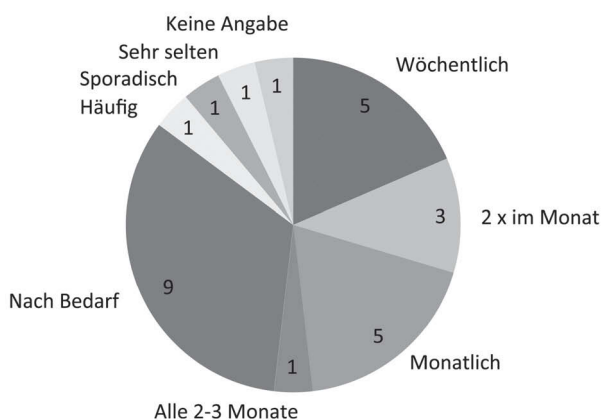


Abb. 26: Häufigkeit des Kontakts zwischen Lehrkraft und Integrationsberater (Angaben Lehrkräfte)

Die überwiegende Form der Kontaktaufnahme erfolgte per Email oder Telefon:

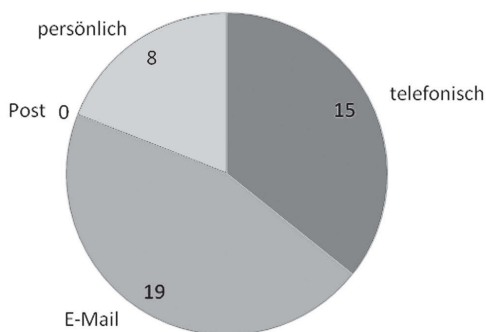


Abb. 27: Art des Kontakts zwischen Lehrkräften und Integrationsberatern (Angaben Lehrkräfte)

Die Lehrkräfte erörterten dabei mit den Integrationsberatern ganz unterschiedliche Inhalte:

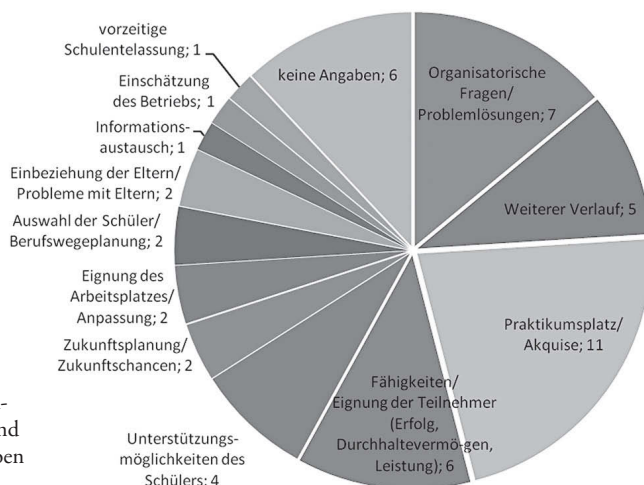


Abb. 28: Inhalte der Gespräche zwischen Lehrkräften und Integrationsberatern (Angaben Lehrkräfte)

Vorrangige Themen bildeten Fragen zur Praktikumsakquise, organisatorische Erfordernisse, Gespräche über die Fähigkeiten und Eignung der Teilnehmer sowie über deren weiteren Verlauf im Rahmen der beruflichen Orientierung.

In den Experteninterviews wurde die Kooperation von Integrationsberatern und Lehrkräften nochmals differenzierter beleuchtet. Von beiden Seiten bestätigte sich hier die Tendenz einer positiven Bewertung. Die Lehrkräfte geben häufig ihr eigenes fachliches Wissen sowie Kenntnisse über die Fähigkeiten und Interessen der Schüler an die Integrationsberater weiter, benötigen aber gleichzeitig deren Unterstützung, da sie sonst mit der Aufgabe der Berufsvorbereitung ihrer Schülerschaft auf den freien Arbeitsmarkt überfordert wären, wie folgendes Zitat einer Lehrkraft exemplarisch belegt:

»Ich denke auch, es ist ungeheuer entlastend, auch für uns als Lehrer. Denn die haben eine wesentlich breitere Auswahl an Praktikumsstellen, als wir das auftrun können« (LL 2).

Auch ein Integrationsberater merkte an:

»Also ich denke, was für die Lehrer, oder was da Rückmeldung jetzt war, war, dass sie sehr viel mehr Erkenntnisse über ihre Schüler bekommen. Die sie so gar nicht bekommen würden« (IFD 3).

Aus der Analyse der Experteninterviews (vgl. Untersuchung Nr. 9 und Nr. 10) lassen sich zudem weitere Erkenntnisse ableiten:

- der Aufbau der Zusammenarbeit zwischen Integrationsberater und Lehrkraft benötigt immer etwas Zeit, um sich gegenseitig kennen zu lernen, Inhalte zu besprechen, Zuständigkeiten und Aufgabengebiete der einzelnen Beteiligten und damit verbundene Abläufe zu klären sowie gemeinsame Absprachen zu treffen;
- ein Wechsel des zuständigen Integrationsberaters wird von den Lehrkräften als tendenziell problematisch bezeichnet. Dies erfordert sowohl von der Lehrkraft und noch mehr vom Schüler, sich auf neue Personen einzustellen (vgl. auch Kolb

2008/2009). Der Wunsch und die Notwendigkeit nach personeller Konsistenz wird hier nochmals betont;

- die Zusammenarbeit mit dem Integrationsberater und damit verbundene Aufgaben wird von den Lehrern zum Teil auch als zusätzliche Belastung wahrgenommen (z. B. die Notwendigkeit gemeinsamer Absprachen);
- der Austausch zwischen Integrationsberatern und Lehrkräften ist aufgrund unterschiedlicher Arbeitsstrukturen erschwert (Lehrkräfte sind oft nur in Pausenzeiten bzw. Zeiten außerhalb der Schule zu erreichen, per Mobiltelefon oder Privat-Email);
- die Qualität der Zusammenarbeit ist auch sehr von den jeweils beteiligten Personen abhängig, wobei hier vor allem die Integrationsberater anmerken, dass sie zusätzlich auch deutliche Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Schulen wahrnehmen.

Der bestehende Kontakt zum Integrationsberater hatte jedoch für 63 % der befragten Lehrkräfte (vgl. Untersuchung Nr. 3) keine Auswirkungen auf die Praktikumsakquise nicht teilnehmender Schüler. 37 % der Lehrkräfte betrachteten den Kontakt zum IFD auch für die nicht am Projekt teilnehmenden Schüler als hilfreich, da sie selbst mehr Erfahrungen und Sicherheiten im Umgang mit Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes bekommen hätten. Diese Tendenz konnte auch die unveröffentlichte Umfrage von Kolb (2008/2009) bestätigen. Etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte gab an, dass das Projekt Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts hat, wodurch auch nicht teilnehmende Schüler eventuell bei ihrem Übergang von der Schule in den Beruf profitieren können.

Aufgrund dieser Angaben kann jedoch (noch) nicht von einer Verselbstständigung des Projekts hinsichtlich der Konsequenzen für nicht am Projekt teilnehmenden Schüler gesprochen werden. Dennoch wird hervorgehoben, dass durch das Projekt neue Perspektiven eröffnet werden, die sich nicht nur allein auf die WfbM als zukünftigen Beschäftigungsort ihrer Schüler beschränken.

Kooperation mit den Eltern

Der Einbezug der Eltern bzw. die Zusammenarbeit mit diesen wurde in mehreren Erhebungen abgefragt (vgl. Untersuchung Nr. 2, Nr. 3 und Nr. 4).

Die Erstinformation der Eltern bezüglich »Übergang Förderschule-Beruf« ist Aufgabe der Lehrkräfte und erfolgte meist über eine allgemeine Informationsveranstaltung und/oder durch persönliche Gespräche. Den Lehrkräften (78 %) zufolge wurden die Eltern bei der Auswahl der beteiligten Schüler einbezogen⁴⁸. Eine genauere Aufklärung der Eltern über die Inhalte des Projekts lief nach Angaben der Lehrkräfte entweder über diese selbst (12 %), über den Integrationsberater (3 %), meist über beide ge-

⁴⁸ Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass auf verschiedenen Treffen vereinzelt auch berichtet wurde, dass Eltern zu spät über die Teilnahme ihres Kindes am Projekt unterrichtet wurden.

meinsam (67 %), die restlichen Befragten machten keine Angaben (vgl. Untersuchung Nr. 3).

Über den Fortlauf des Projekts wurden die Eltern nach Bedarf, am häufigsten durch Integrationsberater und Lehrkraft gemeinsam in Form persönlicher Gespräche informiert (vgl. Untersuchung Nr. 4).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde von den Integrationsberatern zu ca. 73 % als gut bis sehr gut eingeschätzt (vgl. Untersuchung Nr. 3). Probleme traten meist dort auf, wo kommunikative Grenzen oder sozioökonomische Schwierigkeiten bestanden, d. h. wenn kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Lebenslagen zum Tragen kamen. An den Angaben der Lehrkräfte lässt sich deutlicher erkennen, dass die Unterstützung durch die Eltern bei den einzelnen Schülern durchaus unterschiedlich wahrgenommen

wird. Rund zwei Drittel der Lehrkräfte gaben dazu positive Rückmeldung, während das restliche Drittel anmerkte, dass sie wenig bis keine Unterstützung durch die Eltern erfahren hätten.

Von den Lehrkräften wurde immer wieder betont, dass der Erfolg der teilnehmenden Schüler im Projekt wesentlich von dem Engagement, der Zusammenarbeit und der Bereitschaft der Eltern abhängig ist:

- Bereits in der Online-Befragung (vgl. Untersuchung Nr. 1) gaben die Lehrkräfte als ein Ausschlusskriterium der Schüler am Projekt mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern an.
- Problematisch erscheint, dass es einige Eltern aufgrund der Angst vor Stigmatisierung ablehnten, einen Schwerbehindertenausweis für ihr Kind zu beantragen, was unweigerlich zum Ausschluss aus dem Projekt führte.

Interessant erscheint jedoch zusätzlich, dass ungefähr ein Drittel der Lehrkräfte angibt, das soziale Umfeld nicht in das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« zu integrieren.

Doch muss hier dringend bekräftigt werden (vgl. Hohn 2005; Fasching 2004, 3; 2010, 369), dass das familiäre Umfeld, welches berufliche Integrationsprozesse häufig stark beeinflusst, berücksichtigt werden muss.

Dabei erfordert eine intensive Elternarbeit bzw. Arbeit mit dem sozialen Umfeld im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf«, zu einer Zeit, zu der die meisten Teilnehmer noch zuhause wohnen, häufig einen großen zeitlichen Aufwand, um

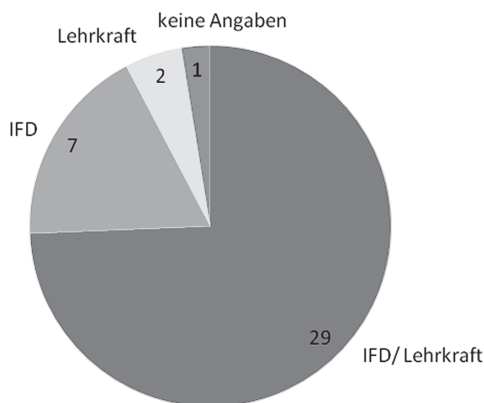


Abb. 29: Information der Eltern über Fortlauf des Projekts (N = 39); 2. Durchgang

- organisatorische Angelegenheiten zu regeln (z. B. Unterzeichnung von Praktikumsverträgen etc.) sowie
- sich mit möglichen Ängsten und Vorbehalten des sozialen Umfelds auseinandersetzen und diese bearbeiten zu können.

Kooperation mit Betrieben

Die Kontaktaufnahme zu Betrieben erfolgte über den Integrationsberater, meist telefonisch bzw. persönlich, falls der Betrieb dem Integrationsberater bereits bekannt war. Praktika für die Teilnehmer zu akquirieren stellt sich als eher wenig problematisch heraus. Wiederum wurde dabei bestätigt, dass es überwiegend kleinere Betriebe sind, in denen dies gelingt. Großkonzerne signalisieren keine bzw. wenig Bereitschaft.

Beim ersten Vorstellungsgespräch informieren die Integrationsberater den Betrieb über die vorhandenen Fähigkeiten, aber auch über Einschränkungen und Grenzen der Teilnehmer, um zum einen den Teilnehmer nicht zu überfordern und zum anderen, um dem Vorgesetzten bzw. den Kollegen keine falschen bzw. unrealistischen Vorstellungen zu vermitteln. So gab ein Integrationsberater an, für den Arbeitgeber klar herauszustellen, dass die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« eine Alternative zum Übergang in eine WfbM darstellen soll.

Ein anderer Integrationsberater berichtete:

»Es geht darum, um einfache Tätigkeiten, am besten auch eindimensionale, nicht zu viele Aufträge auf einmal. Dass das wirklich eben, ja, von vornherein klar ist, dass sie die nicht überfordern oder irgendwelche Fähigkeiten höher einschätzen. Und dann erst einfach enttäuscht sind. Sowohl die Jugendlichen als auch die Betriebe selber. Also das versuche ich schon eigentlich am Anfang« (IFD 1).

Kooperation mit der Agentur für Arbeit

Die Zusammenarbeit der einzelnen Beteiligten vor Ort mit der Agentur für Arbeit stand nicht im Mittelpunkt der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung. Dennoch können hier kurz einige wesentliche Punkte angemerkt werden, die sich aus den Befragungen ergeben haben. Die Kooperation verlief in den verschiedenen Regionen unterschiedlich intensiv und erfolgreich. Dabei wurde die Unterstützung von »Übergang Förderschule-Beruf« seitens der Agenturen zu Beginn des Projekts von unterstützend bis ablehnend beschrieben, häufig wurde in den verschiedenen Treffen die Abhängigkeit einer guten Zusammenarbeit von der Person des Reha-Beraters hervorgehoben. Als problematische Aspekte können exemplarisch benannt werden: keine Weitergabe wichtiger diagnostischer Informationen und Unterlagen der Agentur an den IFD, wenig konkrete Absprachen vor Ort, starre Strukturen. Dennoch gilt zu betonen, dass sich inzwischen durch den dauerhaften Einbezug der Regionaldirektion Bayern sowie mit zunehmender Erfahrung in den Arbeitsagenturen vor Ort bereits viele positive Entwicklungen abzeichnen, wie ein Integrationsberater anmerkte:

»Also ich sehe den Vorteil grundsätzlich. Aber das wird noch ein längerer Prozess sein. Dass die Agentur ihre Form der Berufsberatung vielleicht ein bisschen hinterfragt. Also die Berufs-

beratung, die bis jetzt in den Förderschulen stattgefunden hat, das war. Jetzt nicht so wie wir jetzt überhaupt diese Berufsfindung definieren. Also als langen Prozess, wo wir die persönliche Entwicklung mit einbinden, wo wir auch das Elternhaus entsprechend mit einbinden, wo wir dann auch dieses Netzwerk mit aufbauen. Das ist ja eine ganz andere Form von »Berufsberatung« (IFD 5).

Informationsweitergabe zwischen den Institutionen und Organisationen

Der Leitfaden, der zu Projektbeginn erstellt wurde, wurde von allen Integrationsberatern als hilfreich (87 %) bis sehr hilfreich (13 %) bezeichnet (vgl. Untersuchung Nr. 2). Die Informationsweitergabe zwischen den einzelnen Institutionen und Organisationen wurde jedoch bei den ersten Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung von den Integrationsberatern zu 60 % als wenig befriedigend bis schlecht ausgewiesen. Die Lehrkräfte bezeichneten diese zu 55 % als gut, zu 22 % als weniger gut, zu 11 % als schlecht, die restlichen machten hierzu keine eindeutigen Angaben (vgl. Untersuchung Nr. 3).

Hauptursachen für negative Bewertungen waren hierbei in unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen zu sehen, die zu Unsicherheiten aufgrund fehlender Informationen führen konnten. Gerade nach dem Übergang in die Gesamtmaßnahme ergab sich das Problem, dass Informationen nicht für alle Beteiligten transparent und zugänglich gestaltet waren: Daher schien es dringend notwendig, sich um eine intensivere Vernetzung und eine Informationsdurchlässigkeit zu bemühen. Aus diesem Grund unterstützte die wissenschaftliche Begleitung die Neufassung eines Leitfadens, der die Grundintentionen von »Übergang Förderschule-Beruf« darlegt, aber auch klare Absprachen bzgl. des Ablaufs für alle Beteiligten präzisiert.

Insgesamt gilt es trotz aller Widrigkeiten, die mit der Einführung der neuen Strukturen einhergingen und zum Teil noch gehen, nach nunmehr über vierjähriger Laufzeit von »Übergang Förderschule-Beruf« Gößl/Wirsching (2011) zuzustimmen, wenn sie hervorheben:

»In der Zusammenarbeit der Institutionen sind Strukturen entstanden, die Problemlösungen ermöglichten und ein flächendeckendes Modell auf den Weg brachten. Vielfach war es zunächst aufwändig, Denkweisen der Partner kennen zu lernen und eine gemeinsame Sprache zu finden. Diese Investition erweist sich aber als zukunftsfruchtig, da hier ein vertieftes kennen lernen und ein Miteinander entwickelt wurde«.

6.2.2.4 Praktika

Integrationsansätze für Menschen mit geistiger Behinderung sollten langfristig angelegt sein. Zur Überprüfung der Realisierbarkeit beruflicher Vorstellungen stellen Praktika ein Schlüsselement dar. Aus pädagogischer Sicht ermöglicht die Einsicht in betriebliche Realsituationen und eine Erprobung der eigenen Kompetenzen eine wertvolle Erweiterung des Erfahrungshorizonts und stellt damit eine wesentliche Grundlage im Entscheidungsprozess bezüglich der beruflichen Teilhabemöglichkeiten jedes einzelnen Schülers bzw. Teilnehmers dar.

»Die Handlungsmöglichkeiten nach Abschluss der Förderschule sollen erweitert werden. Eine Auswahl zwischen verschiedenen möglichen Wegen nach der Schule setzt das Vorhandensein von realistischen Alternativen voraus« (Göbl/Kolb/Wirsching 2011, 72).

Diese Alternativen müssen erarbeitet werden. Dabei stehen Betriebspraktika

»im Spannungsfeld zwischen Wünschen, individuellen Fähigkeiten und Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt. In der »Ernstsituation« erfahren Schüler und Schüler, ob sie betrieblichen Anforderungen gewachsen sind und sich in ein verändertes soziales Umfeld einfügen können. Das Erleben des Arbeitsalltags schafft eine realitätsorientierte Grundlage, Vorzüge und Nachteile bestimmter Arbeiten und Arbeitsplätze zu erkennen, und deckt weiteren Förderbedarf auf. Gleichzeitig fördern diese Begegnungen die Einsicht, dass Entscheidungen der Betriebe eigene Wünsche beschränken« (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 60).

Praktika sind, wie das Zitat aus dem Lehrplan für die Berufsschulstufe, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung exemplarisch aufzeigt, in der Abschlusstufe verankert und finden auch an den meisten Schulen statt (vgl. Radatz 2008b, 213). Gleichzeitig wird jedoch angeführt (vgl. ebd., 202), dass für Schüler mit geistiger Behinderung die »WfbM eindeutig die bevorzugten Einrichtungen für Praktika darstellen«.

Die bayernweite Abfrage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2006, 8) an Werkstufen (jetzt: Berufsschulstufen) in Bayern im Schuljahr 2004/2005 bestätigte diese Aussagen, da Praktika in der WfbM in der Mehrheit der Klassen (drei Viertel) häufig stattfanden. Praktika, die in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes verortet waren, absolvierten die Schüler dagegen in zwei Drittel der Klassen (63 %) selten oder nie, in 12 % der Klassen wurden derartige Praktika jedoch als häufig angegeben. Diese Angaben korrespondieren mit Aussagen aus den im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Interviews mit den Integrationsberatern, die ebenfalls belegen, dass das Ausmaß an beruflicher Orientierung (durch Praktika außerhalb der WfbM) stark vom Engagement der einzelnen Schule bzw. der einzelnen Lehrkraft abhängt.

Radatz (2008b, 203ff.) stellte gleichzeitig die Frage, warum es zumindest dem Schülerkreis, der Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt absolviert, dennoch nur zu einem sehr niedrigen Anteil gelingt, auch ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einzugehen. Die Antwort sieht er darin, dass persönliche Initiativen von Betroffenen und Lehrkräften nicht ausreichen, um alternative berufliche Wege zu institutionalisieren. Als weitere Ursache benennt er die mangelhafte Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen.

Im Lehrplan für die Berufsschulstufe finden sich Hinweise auf die Notwendigkeit von stützender Begleitung bei der Durchführung von Praktika (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 62) auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Durch den Einbezug des IFD können nun im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« die zeitlichen und fachlichen Ressourcen für eine solche Begleitung vorgehalten werden. Barlsen u. a. weisen bereits 1999 (103) auf den entscheidenden Einfluss der Begleitung durch einen IFD hin:

»Entscheidend ist es – und darin erweist sich sowohl der innovative Charakter der IFD als auch die Stärke gegenüber allen anderen Reha-Institutionen –, nicht nur die Bewerber, sondern auch die Betriebe und deren verfügbare Arbeitsplätze genau zu kennen. Nur indem bei den Fachdiensten Informationen über beide Seiten zusammenfließen, werden sie in die Lage versetzt, einzelfallbezogen über die Eignung eines bestimmten Arbeitsuchenden für einen bestimmten Arbeitsplatz zu entscheiden«.

Detmar (2008, 131) sowie Doose (2007a, 347; 2007b) bekräftigen Jahre später die Forderung nach Unterstützung durch die IFD als Rahmenbedingung zur Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Sowohl in der Online-Befragung (vgl. Untersuchung Nr. 1), im Fragebogen an die Berufsschulstufenlehrkräfte (vgl. Untersuchung Nr. 2) als auch durch den Einschätzungsbogen bezüglich der Ausgangslagen der Teilnehmer (vgl. Untersuchung Nr. 4) stellte sich nochmals deutlich heraus, dass sich die Voraussetzungen der einzelnen Schüler vor Beginn der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf«, was die Dauer, Anzahl als auch Ort der durchgeführten Praktika anbetrifft, erheblich unterschieden. Die meisten Schüler begannen in der 11. Jahrgangsstufe mit Praktika, in der 10. Jahrgangsstufe stellte dies noch eher die Ausnahme dar. Die WfbM stellte den häufigsten Ort zur Durchführung von Praktika dar, auch schulinterne Praktika wurden genannt. Einzelne Schüler konnten durchaus auch in Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in den unterschiedlichsten Bereichen Erfahrungen sammeln, wobei dies eher kürzere Praktika im Rahmen von ein bis zwei, selten mehr Wochen bzw. Praktika, die über einen längeren Zeitraum einmal wöchentlich stattfanden, waren.

Während vor der Projektteilnahme somit tendenziell wenige Teilnehmer auch Praktika außerhalb der WfbM absolviert hatten, ist dies durch die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« bei allen der Fall. Praktika in der WfbM fanden dann jedoch nicht mehr statt. In der unveröffentlichten Umfrage von Kolb (2008/2009) zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« bestätigten fast drei Viertel der Schulen, dass die Anzahl der Praktika im Vergleich zur Zeit vor der Teilnahme am Projekt gesteigert werden konnte⁴⁹. Bei mehr als drei Viertel der Schulen konnten diese auch im zeitlichen Umfang erweitert werden⁵⁰.

49 Die Anzahl der geleisteten Praktika konnte im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« erhöht werden: Die Teilnehmer des 1. Durchgangs von »Übergang Förderschule-Beruf« absolvierten bis zu dessen Ende (September 2009) 180, die Teilnehmer des 2., 3. und 4. Durchgangs bis zum 01.09.2010 insgesamt 960 Praktika in unterschiedlichsten Bereichen.

50 Fraglich bleibt jedoch, warum eine konzeptionell angelegte Erhöhung der Praktikumsmöglichkeiten durch Einbezug der IFD nicht an allen Schulen nachgewiesen werden konnte. Hier kann vermutet werden, dass die Schulen, die keine Steigerung der Praktika angegeben haben, bereits vor der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« selbst aktiv nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (Betriebe, IFD) gesucht und diese realisiert haben (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 9: Hier geben 12 % der befragten Klassenleiter in Berufsschulstufen an, dass Praktika in Betrieben der freien Wirtschaft eine »häufige« Form darstellen.

Wesentlich interessanter erscheint der Zusammenhang zwischen der vom einzelnen Integrationsberater und der Lehrkraft abgefragten Wunschtätigkeit bzw. dem bevorzugten Arbeitsfeld eines Teilnehmers und der Einschätzung bezüglich eines angemessenen Arbeitsfeldes. Der Vergleich dieser Angaben mit den durchgeführten Praktika zeigt, dass die Integrationsberater sehr darum bemüht zu sein schienen, die Wünsche der Teilnehmer zu berücksichtigen bzw. den hinter diesen Wünschen verborgenen persönlichen Sinn herauszufiltern und in realistische Arbeitsmöglichkeiten zu übersetzen. Bei einigen Teilnehmern divergierten jedoch auch die Angaben zum bevorzugten Arbeitsfeld und die Einschätzungen der professionellen Fachkräfte bezüglich des angemessenen Arbeitsfeldes. Praktika stellen hier ebenfalls eine gute Möglichkeit dar, die Wünsche des Teilnehmers zu berücksichtigen und realistische Zielvorstellungen zu entwickeln. Sie tragen dazu bei, »eine realistische Arbeitsplatzwahl zu treffen und sich mit möglicherweise eingeschränkten beruflichen Perspektiven zu versöhnen« (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 62). Die Angemessenheit eines Berufsfeldes ist gekoppelt mit zunehmenden Praxiserfahrungen, die nur durch Praktika (Orientierungs- und Langzeitpraktika) entwickelt werden können, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

»(...) ich erlebe auch, dass wenn wir Praktika machen, unterschiedliche, dass sich die Wünsche auch immer wieder verändern. Ich denke wirklich, es kommt darauf an (...), sie sollten nicht überfordert sein, es sollte eine Tätigkeit sein, die sie gut machen können. Und sie sollten sich dort wohlfühlen (...) Sie [die Schüler] haben manchmal Wünsche, wo sie aber dann ganz schnell beim ersten Praktikum umschwenken und sagen, »Nee, das ist jetzt nicht mein Wunsch, ich habe einen anderen Wunsch.« (IFD 1).

An drei kurzen Beschreibungen von Verläufen soll dieser Prozess der Orientierung und Arbeitssuche exemplarisch verdeutlicht werden:

- So wird bei einem jungen Mann angegeben, das von ihm bevorzugte Arbeitsfeld solle die Elemente Putzen, »Organisieren« oder Verkauf enthalten. Der IFD schätzte eine Arbeit in der Reinigung als sinnvoll ein. Gründe dafür waren die Interessen des Teilnehmers sowie dessen Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten und den Überblick zu bewahren. Ein- bzw. zweiwöchige Praktika mit Begleitung und Unterstützung durch den IFD fanden in einer Aluminiumgießerei, einer Wäscherei sowie zweimal in einer Reinigung statt. Schließlich konnte ein Arbeitsplatz in der Reinigung eines Alten- und Pflegeheims gefunden werden.
- Ein anderer Teilnehmer gab laut IFD an, gerne als Bürgermeister, Postbote oder Küchenhilfe arbeiten zu wollen. Der IFD erachtete eine Tätigkeit im hauswirtschaftlichen Bereich als sinnvoll, da der junge Mann Interesse und Grundfähigkeiten bei Küchen-, Wäscherei- und Putzarbeiten zeigte. Auch die Betreuung von Menschen kristallisierte sich im Rahmen eines mehrmonatigen Praktikums in einem Seniorenheim als mögliches Beschäftigungsfeld heraus, da er ein hohes Einfühlungsvermögen gegenüber den Senioren zeigte. Es konnte schließlich eine

Vermittlung in dieser Einrichtung erreicht werden, wobei sein Aufgabenspektrum Tätigkeiten in der Küche, Wäscherei sowie in der Seniorenbetreuung umfassen.

- »Autowerkstatt« wurde von einem weiteren Teilnehmer als Wunsch genannt. Der Integrationsberater merkte an, der junge Mann benötige eine Umgebung mit wenig Reizen, stetig gleiche – jedoch nicht monotone – Aufgaben sowie Kontakt zu anderen Personen. Im Rahmen seiner Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« absolvierte er zwei zweiwöchige Schnupperpraktika, eines in einem Bauhof bzw. einer Stadtgärtnerei, ein weiteres in einer Autowerkstatt. Durch ein weiteres sechswöchiges Praktikum gelang dann eine Vermittlung im Lager eines Logistikunternehmens.

Die Integrationsberater bestätigten in den Interviews der wissenschaftlichen Begleitung zudem – neben den bisher pädagogisch orientierten Begründungszusammenhängen – die Bedeutung von Praktika als eine zentrale Voraussetzung und unverzichtbare Bedingung für erfolgreiche Vermittlungen (vgl. Equal 2005, 45).

6.2.2.5 Probleme, Erschwernisse und Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Beteiligten

Erste Phase zu kurz

Die erste Phase (später evBO) wird als eher zu kurz eingeschätzt. Sie beginnt im Januar eines Jahres, somit verbleiben ca. 5 Monate zur berufliche Orientierung, bevor die erste Berufswegekonferenz in den Monaten Mai oder Juni ansteht und in der grundlegende Entscheidungen, vorrangig über weitere Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« (bzw. später UB) ab der 12. Jahrgangsstufe, erfolgen sollen.

»Der [Zeitraum] ist fast noch zu kurz, weil wir erst im Januar einsteigen können. Eigentlich wäre es sinnvoll, gleich dann wirklich das ganze elfte Schuljahr zur Verfügung zu haben. Denn gerade so diese Vorstellungen, (...) da hat die Neigung ihren großen Platz, was sie sich wünschen. Da dürfen sie einfach mal ausprobieren. Aber ich muss ja dann trotzdem irgendwo, um dann für die Berufswegekonferenz Entscheidungsgrundlagen vorweisen zu können, schon auch eine gewisse Art von Realität erkannt haben. Und da hätte ich manchmal gerne mehr Zeit. Weil die leben ihre Träume dann manchmal so gerne, dass dann aber klar ist: In dem Bereich werden sie nie eine Anstellung finden. Und wie kriege ich jetzt die Brücke« (IFD 5).

»Ja. Das ist eigentlich die wichtigste Phase. (...) Also wenn das fehlschlägt, dann habe ich auch keine Möglichkeit, mit den Leuten zu arbeiten. Und dann musst du ganz schön viel Zeit investieren« (IFD 1).

Auch die Lehrkräfte formulierten nach der unveröffentlichten Umfrage von Kolb (2008/2009), dass ein früherer Beginn sinnvoll wäre, da sonst die Schüler zum Teil bis zur Berufswegekonferenz zu wenig Erfahrungen gesammelt haben, vor allem wenn eine erste Praktikumsakquise relativ lange dauert.

UB während der Schulzeit

Während die evBO inhaltlich von allen Beteiligten als »sinnvoll«, »sehr positiv«, »absolut positiv« etc. beschrieben wird, sind bei der UB durchaus Einwände zu erkennen.

»Also das kommt jetzt auf die Phase drauf an. Reden wir jetzt über die evBo oder reden wir über die unterstützte Beschäftigung, ne? Da werden ja unterschiedliche Augenmerke drauf gelegt, ne? Also bei der evBo geht es ja jetzt erstmal um Berufsorientierung. Und bei dem anderen, da geht es ja schon mit dem Blick. Wenn klar ist, es geht in die und die Richtung, ist da eventuell auch eine Übernahmemechanik« (IFD 3).

Vor allem einige Lehrkräfte verweisen darauf, dass sie die Maßnahme der »Unterstützten Beschäftigung« nicht als »verlustfrei« ansehen. Sie sei in der Schulzeit für einen Teil der Schüler zu früh angesetzt, da das letzte Schuljahr für die Schüler aufgrund des individuellen Entwicklungsstandes noch als erforderlich erachtet wird. Wie das vorherige Zitat eines Integrationsberaters belegt, weise die UB bereits eine zu starke Arbeitsmarktorientierung auf. Schulische Bildungsangebote sowie den Einbezug in die Klassengemeinschaft erscheinen einem Teil der Lehrkräfte als nötig. Auch muss insgesamt kritisch angemerkt werden, dass eine Schwerpunktsetzung auf berufliche Bildung nicht dazu führen darf, andere Bildungsinhalte und Lernbereiche zu vernachlässigen oder zum Teil sogar gänzlich auszuklammern. Schule hat den Auftrag einer Vermittlung umfassender Bildung und Erziehung (vgl. Fischer/Pfriem 2011, 347).

Lange Fehlzeiten der Schüler sowie damit verbunden sporadische Anwesenheitszeiten (z. T. nur wenige Tage zwischen den Praktika bzw. Projekttagen) in der Schule aufgrund von Praktika wurden kritisch betrachtet, wie exemplarisch folgende Zitate aufzeigen:

»Aber da zahlen die [Schüler] dafür, dass sie da mitmachen dürfen, sage ich jetzt mal. Die zahlen dadurch, dass sie im Grunde nach zwölf Jahren, nach elf Jahren schon die Schule mehr oder weniger verlassen. Die Klassengemeinschaft verlassen. Und das halte ich für sehr problematisch« (LL 2).

»Die sind eben so beliebig da und wieder weg irgendwo. Also das heißt, die sind beim Thema mal mittendrin: Kommen sie mal rein und kriegen es nicht mit zu Ende. (Zustimmung) Also die Zeiten, wo sie Unterricht hatten, ist auch kein guter Unterricht eigentlich mehr für sie« (LL 2).

»Weil die Erfahrung über lange Jahre eigentlich die ist: Die brauchen zwölf Jahre da. Und dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Fuß fassen, eine andere« (LL 2).

Hier gute Lösungen, die für die einzelnen Schüler passen, zu finden, verlangt eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Integrationsberater und der Lehrkraft.

Auch gegen die – seit dem Übergang in die Gesamtmaßnahme – mit Status als Teilnehmer einer UB verbundenen Änderungen wie Erhalt eines Ausbildungsgeldes, Urlaubsanspruch etc. bereits in der Schulzeit wurden von Seiten der Schule Bedenken geäußert:

»Also ich finde die evBO so mit diesen kurzfristigen Dingen, die in den normalen Schulalltag eingreifen, ist akzeptiert. Und ich denke, die kann sich in der Form auch gut etablieren. Weil sie einfach auch einen Vorteil für die Lehrer bringt. Während die UB, denke ich, immer so ein bisschen ein ungewolltes Kind bleiben wird. Vermute ich jetzt einfach. Weil die Schüler wirklich relativ lange Zeit aus dem Unterrichtsgeschehen draußen sind. Und damit so einen

Gastschülerstatus haben. Und sie aber auch eben diese Zwitterfunktion haben. Weil sie Schüler sind und Maßnahmeteilnehmer. Und dadurch einfach auch. Ja, sie kriegen Geld, sie sind anders krankenversichert, die Sache mit dem Urlaub, was wir jetzt alles schon hatten. Also das ist was, was es glaube ich, immer schwierig machen wird. (...) Ich denke, eine UB eher in der Form wie die evBO wäre einfacher akzeptiert in der Schule« (IFD 3).

Auch ein anderer Integrationsberater verglich die Projektphase mit der Maßnahmenkonzeption »Übergang Förderschule-Beruf« und merkte an:

»Aber ich sehe nach wie vor problematisch, dass das einfach nicht mehr das Projekt ist, und ich sehe es total problematisch, dieser Status, den die Schüler jetzt da in der zwölften Klasse haben, mit dem, wie es die Agentur einfach sieht, wie es gehandhabt werden soll. Dass die keine. Einfach, sie haben keine Ferien mehr, sie haben nur noch Urlaubstage, sie kriegen dieses Ausbildungsgeld und sind aber eigentlich noch Schüler und sollten das auch noch sein. Und das ist was, wo ich glaube, dass das auf Dauer eine sehr ungünstige Kombination ist in der Form« (IFD 2).

Daraus folgt, dass nicht die UB an sich, sondern der Zeitpunkt bereits während der Schulzeit, vor allem aufgrund sehr langer Praktikumszeiten als kritisch betrachtet wird. Eine Verlängerung der evBO mit Orientierungspraktika sowie ein an das Schulende anschließender Übergang in die »Unterstützte Beschäftigung«, jedoch mit der Notwendigkeit der weiteren Begleitung durch den IFD, wäre aus Sicht der Lehrer sowie der Integrationsberater ein Lösungsvorschlag.

Mobilität

Auch für die Teilnehmer selbst können sich aufgrund einer eingeschränkten Infrastruktur und zum Teil nicht ausreichender Mobilität seitens der Person, erhebliche Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Praktikumsbetrieb ergeben (vgl. Kap. 6.2.3.2):

»Also ich habe einfach jetzt schon öfter Jugendliche gehabt, wo wir abrechnen mussten, weil die einfach nicht von dem Dorf, wo sie gewohnt haben, mit dem öffentlichen Verkehrsmittel in die nächstgrößere Stadt oder überhaupt irgendwo hingekommen sind. Und da wird ja auch von der Agentur nichts gefördert, weil das hat ja nichts direkt mit der Behinderung zu tun« (IFD 2).

»So den Umgang mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Es ist viel Aufwand, man kann. In der Schule werden die alle mit Bussen abgeholt, nach Hause gebracht. Und nicht zur Bushaltestelle, sondern an der Haustür und so. Das ist viel Neues, also der Bereich. Also auch für die Familien. (...). Und dann ist das ziemlich fremd, so sich mit Bus und Busfahrpläne und die sind auch nicht immer so toll ausgeschildert« (IFD 1).

»Ist einfach wirklich die Mobilität. Also weil teilweise die Verbindungen nicht so besonders sind. Und die natürlich dadurch, dass sie im HPZE [Schule] () immer mit dem gelben Bus. Ja, gefahren sind. Dass wir da erst antrainieren müssen, dass die überhaupt mit den normalen Verkehrsmitteln unterwegs sind« (IFD 1).

»Also es kann schon an der Mobilität an sich scheitern. Das ganze Projekt« (IFD 1).

Übergang in die Gesamtmaßnahme

Der Übergang von der Projektphase in die Gesamtmaßnahme wurde grundsätzlich begrüßt, da eine Verstetigung von »Übergang Förderschule-Beruf« bereits kurz nach Beginn des Projekts gefordert wurde:

»Es ist super gut, dass das Ganze übergegangen ist. Also ich finde das ist überhaupt nicht daran zu rütteln, dass das ein Riesenerfolg ist. Obwohl es organisatorisch wirklich eine große. Also bei uns eine große Herausforderung war« (IFD 5).

Die Umstellung selbst wurde aufgrund des kurzen, zur Verfügung stehenden Zeitraums als auch der sich insgesamt abzeichnenden Veränderungen, im Vergleich zur Projektphase, von den Integrationsberatern als große Herausforderung und Belastung erlebt.

Zwei Integrationsberater benannten dies folgendermaßen:

»Bis vor den Sommerferien war das ja überhaupt nicht klar. Die Eltern wurden vorher auf das Vorgehen beim Projekt hingewiesen. Die wussten nichts anders. Wir wussten bis dahin nichts anders. Und nach den Ferien hieß es plötzlich Hoppla Hopp, alles ganz anders. Plötzlich die Schüler keinen Schülerstatus mehr, oder so einen komischen Mischmaschstatus. Keine Ferien mehr, Anträge bei der Arbeitsagentur. Eigentlich Pflicht im Praktikum, weniger Schulzeit und was weiß ich was alles« (IFD 2).

»Kuddelmuddel. (lacht) Also mit den Schulen ist das am problemlosesten gewesen. Weil da gab es diese Zusammenarbeit, die haben ihre Schüler gemeldet. Ein Problem war einfach, dass das so Holter-die-Polter noch schnell über den Sommer in die Wege geleitet wurde. Und die Agenturen vor Ort einfach oft hilflos waren. Also so habe ich sie erlebt. Die keine Informationen hatten« (IFD 4).

Es kann jedoch dem folgenden Zitat des gleichen Integrationsberaters zugestimmt werden:

»Also das war auch ein großes Problem. Also wo ich zum Beispiel dann immer versucht habe, wenn ich von irgendeiner Seite die Info gekriegt habe, die auch immer an alle Beteiligten weiterzuleiten. Weil eben zum Teil Infos vom Kultusministerium, die zwar der IFD erhalten hat, aber noch überhaupt nicht an die Schulen ging. Oder die Schulen das dann nicht an die Lehrer weitergegeben hatten. Also sehr chaotisch. Von daher denke ich jetzt mal, also diese ganz massiven Schwierigkeiten, die wir jetzt in dem Übergang hatten, das wird nächstes Jahr nicht mehr so schlimm werden, weil sich einfach manche Probleme dann eingespielt haben« (IFD 2).

Dass diese Vermutung bezüglich einer Verringerung dieser Schwierigkeiten weitgehend der Realität entspricht, haben die Treffen im Lenkungsreis und mit den Integrationsberatern 2010 und 2011 ergeben.

In den bisherigen Zitaten steht die Übergangsphase vom Projekt in die Gesamtmaßnahme im Vordergrund, weniger grundsätzliche problematische Aspekte, die mit der Gesamtmaßnahme verbunden werden. Doch auch hierzu äußern sich die Befragten:

»Also ich denke mal, das Problem ist, also angeblich soll ja das Projekt. Also die Konzeption des Projekts auch jetzt in die UB so einfließen. In der Praxis ist es aber einfach nicht so. Also wie gesagt, alleine diese Rahmenbedingungen, die die Schüler haben, sind einfach ganz anders

als im Projekt. Und dann ist es aber definitiv auch so, dass die Agentur halt ihre Vorstellungen hat, das. Wir werden. Auch in der Agentur ist das eine UB, genauso wie die andere UB, die parallel läuft. Und die erwarten, dass das auch so gehandhabt wird. Und wir müssen ja auch, also wir müssen ja diese LUVs machen und diese Anwesenheitslisten und das Fahrgeld auszahlen. Also es ist einfach auch der ganze Verwaltungsaufwand, der ist ja Wahnsinn inzwischen. (Zustimmung)« (IFD 2).

Mit diesem Zitat wird ganz ausdrücklich die wesentliche Rahmenänderung der Gesamtmaßnahme im Vergleich zur Projektphase angesprochen: eine Erhöhung des bürokratischen Aufwands.

»Einfach die ganzen bürokratischen Bedingungen wie Dokumentation mit Dokumenten, die nebenher bedient werden müssen« (IFD 2).

»Überhaupt die ganze Antragsstellung ist ja ein Wahnsinnsaufwand. Das ist ein Wahnsinnsaufwand« (IFD 1).

»Ich finde es schade, das Projekt war für mich wirklich so etwas ganz, ganz Tolles, wo ich gedacht habe, da kann man endlich mal wirklich im Sinne des Klienten arbeiten, im Sinne des Schülers arbeiten. Und jetzt müssen wir so viele Herren bedienen, dass einfach die Arbeit an sich teilweise darunter leidet« (IFD 2).

Damit einhergehend konstatierten die Integrationsberater ein erschwertes individuelles Vorgehen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen sowie aufgrund vorgegebener Regularien, die sich an der regulären UB orientieren:

»Da [während der Projektphase] hat man halt wirklich geschaut: Wo steht der Schüler jetzt im Moment? Und wie bringe ich ihn vielleicht dazu? Also. Und eben schon. Klar war Ziel über Langzeitpraktikum. Aber wenn ich jetzt einen Schüler hatte, wo ich gesagt habe, also dem muss ich wirklich erst nochmal antrainieren, dass er Durchhaltevermögen zeigt. Dann habe ich da mit der Schule zusammengearbeitet. Da haben wir gesagt, jetzt machen wir mal – was weiß ich – zwei Wochen, dann geht er erst nochmal wieder zurück. Dann wird das auch in der Schule aufgearbeitet. Und da war es einfach kein Thema, da war der Druck einfach auch nicht da. Dass man sagt, der ist halt jetzt zwei Wochen, vier Wochen oder so lange wie er es braucht in der Schule. Und dann versuchen wir es nochmal neu. Und jetzt ist aber ja so, dass wir eigentlich. Die sollten ja nicht in der Schule sein. Also wenn jetzt der ein Praktikum abbricht, ist der Druck da schnellstmöglich auch wieder ein anderes Praktikum zu finden. Also die. Es sind jetzt einfach noch mehr Rahmen, Gängeleien, Bedingungen – ich weiß nicht, wie ich es nennen soll – gegeben. Wo wir Formalismen einhalten sollen, wo aber für mich einfach der Blick auf das, was der Schüler braucht. Und Betonung für mich halt Schüler, was ja eigentlich auch schon wieder nicht mehr ist. Und das. Dieses. Also das finde ich einfach ganz schwierig« (IFD 2).

Auch entsteht für die Integrationsberater ein Spannungsverhältnis zwischen den Vorgaben der Leistungsträger und dem Anspruch, einzelfall- und lebensweltorientiert zu arbeiten (vgl. Kühn/Rüter 2008, 122). Der Druck, der von der Agentur für Arbeit in Richtung Vermittlung ausgeht, wurde von den Integrationsberatern nun deutlicher wahrgenommen und formuliert als dies in der Projektphase der Fall war:

»Ziel sollte (...) sein, da nicht möglichst auf die Vermittlungszahlen zu gucken, sondern das Beste für den Schüler rauszuholen. Aber das sieht halt jeder ein bisschen anders. Also die Agentur, habe ich so den Eindruck, die sieht die Vermittlungszahlen« (IFD 3).

»Ja. Also wir haben konkretere Aussagen von der Agentur. Wir besprechen regelmäßig die Teilnehmer zum Beispiel. Also im Rahmen von der regulären UB, die auch im IFD ist, sprechen wir auch über die UB. Und dann ist schon so: ›Ja, der war jetzt ein halbes Jahr im Betrieb, die müssen jetzt wissen, ob der gut ist oder nicht‹. (Zustimmung) Aber dass der dem Betrieb eigentlich viel, viel mehr Arbeit macht, das sieht die Agentur nicht. Also die sehen nur: Halbes Jahr Praktikum haben wir schon bewilligt, die müssen jetzt mit einem Arbeitsvertrag rausrücken. Sonst müssen wir etwas anderes suchen. (Zustimmung) Und dass das halbe Jahr sicherlich sinnvoll ist, aber dass man halt immer noch nicht mit einem Arbeitsvertrag kommen kann, das wird eben nicht mehr gesehen« (IFD 3).

6.2.2.6 Ängste und Vorbehalte

In Explorationsgesprächen mit den Beteiligten sowie in den Fragebögen (vgl. Untersuchung Nr. 2 und Nr. 3) und Interviews (vgl. Untersuchung Nr. 9 und Nr. 10) wurde deutlich, wie handlungsleitend Ängste, Vorbehalte, (latente) Einstellungen, Haltungen, aber auch fehlende Vorstellungen über (nicht erwünschte) Wirkungen von »Übergang Förderschule-Beruf« vor allem für das soziale Umfeld der Schüler sein können.

Obwohl eine erste Befragung (vgl. Untersuchung Nr. 1) aufzeigte, dass Lehrkräfte Integrationsbemühungen grundsätzlich positiv gegenüberstehen, konnten durchaus bei einem Teil der Lehrerschaft (nicht bei allen!), aber auch bei Mitarbeitern z. B. von Tagesstätten oder Wohnheimen und Eltern latente Einstellungen und Befürchtungen analysiert werden, die einer Integration eher hemmend entgegenstehen und somit im Sinne der ICF (vgl. Kap. 3.3.1) Teilhabebarrrieren darstellen (können). Die beiden Zitate veranschaulichen dies exemplarisch:

»Ja, da trauen wir unseren Leuten vielleicht doch manchmal doch ein bisschen zu wenig zu« (LL 1)« bzw.

»Ich habe mal eine Lehrerin gehabt, die war mehr so auf das Behütende aus, oder so. (...) Ja, ich glaube auch, dass da so ein Prozess in der Schule entstanden ist. Also grade bei dem Thema ›Praktikum außerhalb von der WfbM‹ und so. Also diese einfach in ein neues Sichtverhältnis gekommen ist. Obwohl ich bei manchen Lehrerinnen auch nur offene Türen einrenne damit« (IFD 2).

Schafft es der Integrationsberater nicht, das soziale Umfeld einzubeziehen, Ängste aufzunehmen und aufzuarbeiten, gelingen integrative Prozesse bzw. Bemühungen schwieriger oder nicht.

»Ja, dass man natürlich immer guckt und dass man auch mit den Angehörigen in Kontakt ist, ist natürlich klar. Aber wenn da so Null Bereitschaft ist, sich irgendwie auf etwas Neues einzulassen, oder auch etwas zu verändern, und dem Jungen zu ermöglichen, dass er eben ein selbstständiges Leben irgendwann führt, dann wird es halt schwierig« (IFD 2).

Auch Krisen, Probleme und schwierige Situationen müssen vom sozialen Umfeld zugelassen und mitgetragen werden:

»Ja, und dass halt auch mal was nicht funktioniert. Also dass sie mal ein Praktikum machen, wo man sieht, das passt nicht. Und dann nicht gleich die ganze Maßnahme abubrechen, weil bisher im Leben dieser Schüler hat ja auch irgendwie alles funktioniert. (...) Und dann gab es da halt ein paar Probleme im Praktikum. Und dann haben die Eltern das sofort abgebrochen. Ja, also dem Kind gar nicht ermöglicht, auch mal eine negative Erfahrung zu machen. Denn das gehört ja zum Leben auch dazu« (IFD 2).

Ein Integrationsberater gab auf die Frage, welche Ängste und Sorgen bei den Eltern wahrgenommen werden, an:

»Dass ihre Kinder zu ihrer Behinderung dann auch noch Schlimmes in ihrem Umfeld erleben müssen. (...) Enttäuscht werden, ausgenutzt werden, vielleicht dann irgendwo hilflos alleine gelassen werden. So diese Ängste, die ich natürlich ernst nehme, die ich aber nicht immer als realistisch einschätzen kann. Weil ich die Kinder wiederum ganz anders erlebe, wenn sie mal vom Elternhaus weg, ganz woanders in den Betrieben sind. Da zeigen die plötzlich dann auch Kapazitäten, die sie zu Hause gar nicht zeigen müssen, weil sie nicht eingefordert werden. Und das finde ich erstaunlich. Also das stelle ich immer wieder fest« (IFD 5).

Ein anderer Integrationsberater berichtete:

»Ich komme wieder zu diesem Begriff ›Automatismus‹. Es war halt vorher relativ vorgegeben. Und das sind jetzt so erste Versuche oder erste Erfahrungen der Eltern. Und da sind natürlich auch viele Unsicherheiten. Also bei einem geglückten vermittelten Fall, der jetzt auch schon einen unbefristeten Arbeitsvertrag bekommen hat, hat die Mutter zu mir – die ist alleinerziehend, eine sehr, sehr unterstützende, kompetente Person – hat zu mir gesagt: ›Frau [Name der Integrationsberaterin], Sie machen sich keine Vorstellungen, wie ich unter diesem Schritt erstmal gelitten habe, ob es der richtige ist‹. Also ich. Sie nehmen da ja auch Verantwortung, die Eltern. Und wissen ja nicht, wo es hingeht. Es ist ja im Grunde. Wo landet er, in welchem Betrieb? Wird er dort aufgenommen? Ist er richtig gefordert, oder ist er überfordert? Das ist ja erstmal alles noch offen« (IFD 5).

Unsicherheit bezüglich beruflicher Zukunft sowie spätere Übergangsoption in die WfbM
Die Ängste und Vorbehalte richteten sich vorwiegend in Richtung der beruflichen Zukunft der Teilnehmer. Besonders unklar schien den Lehrkräften und Eltern zu sein, ob die Schüler im Falle eines Scheitern der integrativen Bemühungen oder einer späteren Arbeitslosigkeit die Möglichkeit haben, in eine WfbM eintreten zu können:

»Das ist die Hauptfrage. Und da würde ich mir einfach mehr Flexibilität und Entgegenkommen wünschen. Weil ich glaube, dann sind die Leute viel risikobereiter und dann geht auch viel mehr am allgemeinen Arbeitsmarkt, weil wir dann schon von vornherein ja blocken und sagen: Wir sehen ja, wo es hingeht. Die Option kennen wir ja. Und dann, wenn das eine uns zu vage ist, dann gehen wir lieber den sichereren Weg. Dass er sozial abgesichert ist« (IFD 1).

»Die Eltern vertrauen uns ja nach einer gewissen Zeit und dann kommt die Frage auf den Tisch. Manchmal gleich am Beginn oder ein bisschen später. Und da haben wir das Problem, dass wir nicht einwandfrei sagen können: ›Er hat eine Werkstattgarantie‹. Oder sie. Und das ist ein ganz, ganz großes Handicap und das zum Teil eben dann ein weiteres Arbeiten eigentlich

dann nicht mehr möglich macht. Weil die Eltern sagen ›Wenn Sie mir das nicht sagen können, dann lassen wir es lieber. Weil so ist er rentenversichert, so ist er gut aufgehoben, wenn wir mal nicht mehr sind wissen wir, es geht weiter‹. Und die Eltern sind beruhigt. Und das ist eigentlich der Hauptpunkt und das ist ganz schwierig, weil oft diese Frage zu Beginn kommt, in der Kennenlernphase« (IFD 1).

»Also die Fragen sind ja nicht unberechtigt. Also es heißt zwar, die können dann, ich sage mal ›jederzeit‹ in die Werkstatt zurück, aber die Frage wird wirklich sein: Ist es denn dann so einfach? Wenn es so ist. Also. Wir haben schon Signale von der Agentur, die dann sagt: ›Naja, wenn der ersteinmal bewiesen hat, dass Arbeitsmarktfähigkeit vorhanden ist‹, das ist ja immer so die Diskussion: Ja/Nein. Und wenn ja, in welchem Umfang? Dann gucken wir da schon nochmal genau hin, ob wir den Weg Werkstatt nochmal aufmachen. Oder wenn, dann nur nach genauer Prüfung, also. Diese Bedenken sind, denke ich, nicht ganz aus der Luft gegriffen« (IFD 3).

Im Leitfaden von »Übergang Förderschule-Beruf« sind inzwischen ausführliche Hinweise zu finden, dass durch eine festgestellte Behinderung oder Gleichstellung (Schwerbehindertenausweis) die gesetzliche Grundlage gegeben ist, in jeder Lebensphase die erforderlichen Unterstützungsleistungen zu beantragen. Der Weg in eine WfbM steht offen, wenn die Beendigung des Arbeitsverhältnisses aus behinderungsbedingten – jedoch nicht aus betrieblichen Gründen – beendet wird. Durch die vorherige Teilnahme der Person an »Übergang Förderschule-Beruf« »ist davon auszugehen, dass die Beschäftigung nur unter den besonderen Bedingungen eines speziell gestalteten Arbeitsplatzes möglich war« (Leitfaden 2010, 30), was der IFD entsprechend im Prozess dokumentieren muss. Die vorhandenen Vernetzungsstrukturen wirken hier unterstützend, da der berufliche Werdegang des Teilnehmers, auch durch die Berufswegekonferenz, den zuständigen Kostenträgern (Agentur für Arbeit, Bezirk) bereits bekannt ist, sodass somit eine Eingliederung erleichtert werden kann.

Es muss Kenntnis bei allen Teilnehmern vorhanden sein bezüglich der Möglichkeit des Übergangs in die Werkstatt aufgrund eines entsprechenden Gutachtens, sofern behinderungsbedingte Gründe ein solches Vorgehen rechtfertigen. Insgesamt wäre es für integrative Bemühungen sehr förderlich, wenn als Rahmenbedingung ein gesicherter Übergang in die Werkstatt für die Teilnehmer an »Übergang Schule-Beruf« zumindest für einen befristeten Zeitraum nach Beginn der Teilnahme zugesagt wäre. Auch Hohn (2009, 18) fordert eine »Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten – beispielsweise der Wechsel von einer WfbM in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes und umgekehrt – unter Beibehalt aller finanzieller und rechtlicher Absicherung«, denn dies ist ihrer Ansicht nach »eine Grundbedingung für eine berufliche Integration, die sich an den Wünschen und Bedarfen von Menschen mit Lernschwierigkeiten orientiert«.

Absicherung in der WfbM

Die Sicherheit, die die WfbM im Sinne einer finanziellen Absicherung bzw. Vorsorge der Teilnehmer und des dort gewährten geschützten Rahmens bietet, kann für das soziale Umfeld (weniger für den Teilnehmer selbst, vgl. Detmar u. a. 2008, 15) ebenfalls

ein Argument darstellen, sich eher zögerlich bzgl. einer Teilnahme des Schülers an »Übergang Förderschule-Beruf« zu verhalten:

»Da ist ja nicht nur die Arbeitswelt dran, sondern auch so im Hinterkopf: »Mit Werkstatt weiß ich auch, der ist dann irgendwie versorgt oder kriegt dann schon das, was er braucht«« (IFD 2).

Situation vermittelter Personen im Betrieb

Weitere Ängste tendieren in Richtung der beruflichen Tätigkeit selbst. Fehlende Informationen betreffen weiterhin z. B. die Kenntnis realistischer Arbeitstätigkeiten sowie die Situation der Teilnehmer im Betrieb nach einer Vermittlung (Arbeitskonditionen, Tätigkeiten, soziale Integration im Betrieb etc.).

Die Gefahr einer Ausnutzung im Betrieb wurde von einer Lehrkraft explizit geäußert:

»Wo ich gedacht habe: Praktikum? Das ist eigentlich eine billige Hilfskraft in der Küche (...) Es bleibt immer so ein bisschen so ein mulmiges Gefühl der Fürsorgepflicht. Ist es nicht wirklich so eine Ausbeutung? Hat das nicht gut getaugt, ne? Dass da jetzt noch jemand an der Spülmaschine immer steht« (LL 2).

Außerbetriebliche Situation vermittelter Personen

Auch die Ungewissheit bezüglich der zukünftigen Situation der Teilnehmer in anderen Lebensbereichen (Wohnen, Freizeit etc.), verbunden mit der Angst vor sozialer Isolation, z. B. durch Wegfall eines Wohnheimplatzes wurden artikuliert.

Die vorrangig geäußerten Ängste und Vorbehalte betreffen somit vielfältige Bereiche und Aspekte und richten sich besonders in Richtung der (beruflichen) Zukunft der Schüler (Kündigung am allgemeinen Arbeitsmarkt, finanzielle Sicherheit, mögliche Eingliederung in die WfbM, Situation im Betrieb, außerbetriebliche Situation). Um solchen Einwänden begegnen zu können und Problemlösungen aufzuzeigen, erweist sich die Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen und Personen sowie eine transparente Informationsweitergabe (vgl. Leitfaden) als sinnvoll. Alle Beteiligten müssen über die Unterstützungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen, über die Kompetenzen und Aufgabengebiete des IFD und dessen Unterstützungsmöglichkeiten aufgeklärt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung beschloss daher, diesen Informationsbedarf aufzunehmen und Einblicke in Arbeitsverhältnisse zu ermöglichen, um den von ihr gewählten qualitativen Forschungsansatz Folge zu leisten (vgl. Kap. 6.3.1).

6.2.3 Teilnehmer

6.2.3.1 Auswahlkriterien für die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf«

Eine zentrale Frage, vor allem zu Beginn der Untersuchungen bestand darin, welche Voraussetzungen Schüler mitbringen müssen, um am Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« erfolgreich teilnehmen zu können, um eine Chance zu haben, den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu schaffen. Damit verbunden war die Frage, welche Ausgangslagen, Kompetenzen und Lerngeschichten die Teilnehmer tatsächlich

mitbringen, die für das Projekt ausgewählt wurden, und nach welchen Kriterien diese Auswahl erfolgte. Denn die Lehrkräfte standen zu Beginn eines jeden neuen Durchgangs vor der Aufgabe (auf der Grundlage einer mehr oder minder differenzierten diagnostischen Einschätzung der Stärken und Schwächen), diejenigen zu melden, die sie als geeignet ansehen⁵¹. Die wissenschaftliche Begleitung hat einen quantitativ orientierten Online-Fragebogen (vgl. Untersuchung Nr. 1: Fragebogen Auswahl 35 Winter 2007⁵²) erarbeitet, dessen Fokus speziell auf die Auswahlkriterien der teilnehmenden Schüler am Projekt ›Übergang Förderschule-Beruf‹ gerichtet war. An der Befragung beteiligten sich insgesamt 34 Personen, davon 24 Lehrkräfte und 10 Integrationsberater.

Dabei konnten folgende Auswahlkriterien ermittelt werden (Der Wert 1 stand hierbei für die Einschätzung des jeweiligen Kriteriums als ›sehr wichtig‹, der Wert 4 für die Bewertung ›unwichtig‹).

Die Graphiken zeigen das arithmetische Mittel der Kriterien:

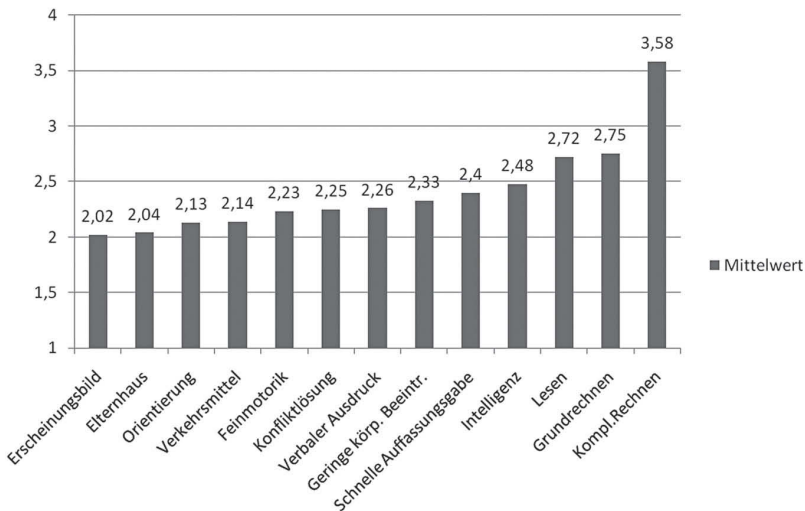


Abb. 30: Auswahlkriterien I

51 Bei allen Schülern des zweiten Durchgangs (vgl. Untersuchung Nr. 4) wurde bestätigt, dass die Teilnahme von der Lehrkraft oder der Schule vorgeschlagen wurde. Bei zwei Teilnehmern wurde der Vorschlag zusätzlich unter Einwirken des IFD, bei einem Teilnehmer unter Einbezug der Eltern erbracht.

52 Auch in der Untersuchung Nr. 1 Fragebogen Auswahlkriterien Winter 2007 zeigt sich eine ähnliche Verteilung der Kriterien (Fragenkomplex C3, Fragenkomplex 4). Erwähnenswert ist jedoch, dass in diesem Fragebogen (bei Fragenkomplex 4) die Unterstützung des Elternhauses als tendenziell wichtiger eingeschätzt wurde (Mittelwert: 1,54)

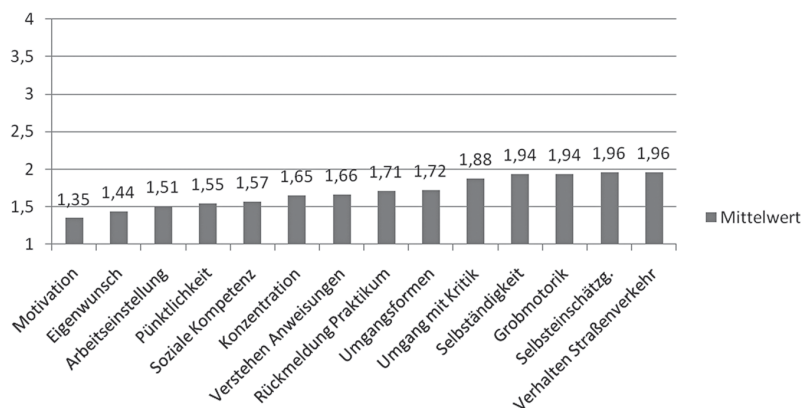


Abb. 31: Auswahlkriterien II

Ein erstelltes Ranking der Auswahlkriterien zeigt folgende Positionierung:

1. Intrinsische Eigenschaften wie Motivation, Wunsch des Schülers am Projekt teilzunehmen bzw. Praktika zu machen und eventuell auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu sein;
2. Arbeitsverhalten und -tugenden, wie z. B. positive Arbeitseinstellung oder Pünktlichkeit;
3. soziale Kompetenzen, hierzu zählen auch Umgangsformen und Kritikfähigkeit;
4. elementare kognitive Kompetenzen wie Konzentration und Verstehen von Anweisungen (Verständnis);
5. externe Beurteilungen, z. B. im Hinblick auf absolvierte Praktika;
6. Mobilität, d. h. räumliche Orientierung und Sicherheit im Straßenverkehr;
7. Elternhaus, d. h. Intensität und Qualität der Unterstützung;
8. Kognitive Kompetenzen wie schnelle Auffassungsgabe und logisches Denken (Intelligenz);
9. Kulturtechniken, d. h. Lesen, Rechnen und hier vor allem das Lösen von komplexen Rechenoperationen.

Im Umkehrschluss wurden Schüler meist dann vom Projekt ausgeschlossen, wenn

- die Eltern nicht zur Kooperation bereit waren,
- die Schüler wenig ausgeprägte soziale Kompetenzen aufwiesen oder
- aufgrund fehlender Projektplätze nicht weiter teilnehmen konnten.

Eine ähnliche Wertung findet sich auch in der Analyse der Experteninterviews (vgl. Untersuchung Nr. 9 und Nr. 10). Die Motivation des Schülers wurde auch dort von vielen Lehrkräften als ausschlaggebendes Auswahlkriterium eingeschätzt:

»Also so ein Hauptkriterium für mich ist einfach: Die Schüler müssen da wirklich Lust drauf haben. Also Schülermotivation ist irgendwie echt so ein Hauptding« (LL 2).

»Ich habe gerade einen Schüler ausgewählt auf Grund dieses Kriteriums. Also ich habe einen Schüler gehabt, der hat letztes Jahr eben überhaupt kein Praktikum in der Werkstatt gemacht, weil er gesagt hat, er geht da nicht hin. Und jetzt waren also Plätze noch frei im Projekt und dann habe ich gedacht: Okay, das ist die Chance für den, vielleicht kann er sie nutzen« (LL 2).

»Eher dann Motivation, was zu machen. Gerade, wenn ich jetzt an den S. [Name des Schülers] denke, bis der bei mir in der Berufsschulstufe aufgeschlagen ist, hat der in der 8./9. Jahrgangsstufe schon drei Praktika hinter sich gehabt. Die er sich teilweise auch selber gesucht hat« (LL 1).

Bezogen auf die Fähigkeiten, die der Schüler mitbringen sollte, wurde auch das Vorhandensein von Arbeitstugenden als bedeutsam benannt. So formulierte eine Lehrkraft, die teilnehmenden Schüler seien

»(...) eigentlich eher Werkstattschüler. Aber halt mit so super Arbeitstugenden, super Sozialverhalten« (LL 1).

Hier wird gleichzeitig ein weiteres wichtiges Moment angesprochen: Die Schüler sollten über Schlüsselqualifikationen verfügen, zu denen die Lehrpersonen neben sozialen Kompetenzen vor allem Durchhaltevermögen, Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit zählen.

Wenn ein Schüler bereits einige für praktische Tätigkeiten in der Arbeitswelt relevant erscheinende Fertigkeiten während seines Schulbesuchs aufzeigte, sahen dies einige Lehrpersonen ebenfalls als positiv an.

»So, was ich immer wieder feststelle, dass (...) Geschicklichkeit und Selbstständigkeit sehr wichtige () sind, zum Beispiel. Das heißt. Die meisten Arbeiten sind ja im Regelfall mit den Händen. Mit den Händen gemacht« (LL 1).

Zwei IFD beschrieben dies folgendermaßen:

»(...) es gibt die Jugendlichen, die von den Lehrern vorgeschlagen werden. Also die deshalb daran teilnehmen, weil die Lehrer sehen: Oh, das sind fitte Leute, die könnten wir für das Projekt vorschlagen« (IFD 3).

»Der sticht raus aus den anderen Schülern. Ist fitter als die anderen Schüler und den könnten wir probieren« (IFD 1).

Mobilität stellt eine weitere Bedingung dar, die vorhanden sein sollte oder aber eingeübt werden muss:

»Von den Fähigkeiten: Also, dass die im Prinzip alle mobil sind, also dass die alle mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren können« (LL 1).

Das Beherrschen von Kulturtechniken wird von einem Teil der Lehrer als tendenziell wichtige, von anderen als nicht wichtige Voraussetzung erachtet.

Bei den Expertendiskussionen (vgl. Untersuchung Nr. 10), bei denen einige Lehrkräfte bereits seit drei Jahren im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« tätig waren, zeigte sich jedoch eine beachtenswerte Verschiebung: Das Elternhaus, dass im Ranking der Online-Erhebung noch eher im Mittelfeld zu finden war, wurde nun

häufig als ein wesentliches Element genannt, da eine (vorhandene, fehlende oder gegenläufige) Unterstützung einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der letzten beiden Jahrgangsstufe und der Berufsfindung bzw. -orientierung des Jugendlichen nehmen würde. Hierzu finden sich viele Interviewausschnitte. Eine Lehrkraft nennt die Notwendigkeit, dass die Schüler »massiv Unterstützung vom Elternhaus« (LL 2) haben. Auch ein Integrationsberater äußerte sich in folgender Weise:

»Also Umfeld. Das Umfeld muss halt unterstützen. Das Umfeld, wenn nicht unterstützt, egal warum eventuell nicht, oder so. Es können begründete oder unbegründete Ängste sein. Aber es hat schon viel mit Ängsten zu tun. Das ist natürlich das A und O« (IFD 2).

Andererseits kann das Elternhaus grundsätzlich ausschlaggebend dafür sein, dass ein Schüler für die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« vorgeschlagen wird, insbesondere wenn die Eltern bzw. Betreuer die Werkstatt als Arbeitsort für den Schüler ablehnen.

Während die bisherigen Ausführungen den Eindruck erwecken, die Auswahlkriterien seien allen Beteiligten mehr oder weniger transparent, haben viele Explorationsgespräche wie auch Zitate aus den Experteninterviews gezeigt, dass zum Teil große Unsicherheiten bezüglich der Auswahl möglicher Teilnehmer bestehen. So berichtete ein Integrationsberater von Schulen, die »einfach ganz unsicher sind, wer da jetzt in Frage kommt« (IFD 2). Eine Lehrkraft erzählte von ihren Erfahrungen beim 1. Durchgang:

»Nach welchen Kriterien sollen wir [die Lehrkräfte] auswählen? (...) Geht es jetzt um Schulleistung? Geht es jetzt drum: Ist einer gut in Mathe? Ist einer gut in Deutsch? Geht es um irgendwie Erfahrungen aus dem Werkunterricht? Wie isoliert sieht man das? Geht es vielleicht auch um das Elternhaus, in wie weit sind die mit? Ja ... In diesem diffusen Sumpf sind wir« (LL1).

In den Analysen wurde der Einfluss von Ängsten, Vorbehalten, (latenten) Einstellungen oder fehlenden Vorstellungen des sozialen Umfelds der Schüler (z. B. bei Lehrkräften, Eltern) deutlich, die eine Teilnahmebereitschaft an »Übergang-Förderschule-Beruf« durchaus beeinflussen können und die in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen sind. Solche betreffen vorrangig folgende Aspekte:

- Unsicherheit bezüglich beruflicher Zukunft sowie spätere Übergangsoption in die WfbM;
- Absicherung in der WfbM (finanzielle Absicherung, geschützter Rahmen);
- Situation vermittelter Personen im Betrieb;
- Außerbetriebliche Situation vermittelter Personen (vgl. Kap. 6.2.2.6).

Von diagnostischen Verfahren sowie ihren Beitrag zur Auswahl geeigneter Schüler schienen einige Lehrer nicht überzeugt zu sein:

»Es sind letztendlich subjektive Kriterien, wobei da natürlich (...) von vielen verschiedenen Parteien da etwas zusammengetragen wird: von Kollegen aus dem Fachunterricht, Praxistag hatte man da ja schon, zumindest zwei Vormeinungen, also das ist dann schon jetzt nicht aus dem Bauch herausgeschossen, sondern das ist schon letztendlich ein Prozess dahin. (unverständlich: Das einzige) muss man sagen irgendwie werden (unverständlich) so Testbatterien oder was

zu einem diagnostischen Mittel zur Verfügung steht, ist vielleicht nicht unbedingt zu hundert Prozent dafür geeignet, Leute für den Arbeitsmarkt zu finden« (LL 1).

Eine Lehrkraft schätzt diagnostische Verfahren als Auswahlhilfe unter Umständen sogar »als hinderlich« ein:

»Vor allem weil, weil die so eine Entwicklung machen, das kann man dann ja nicht mit ›reintesten‹, ja. Also was dann da auf einmal passiert, das ist. Wir haben ja so erstaunliche Sachen da erlebt, also, so Potential wie da plötzlich da geöffnet wird« (LL 1)

Um Schüler für die Teilnahme am Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« in Bayern auszuwählen, wurden von 43 % der Lehrkräfte diagnostische Verfahren bzw. Materialien eingesetzt, unter anderem Ergebnisse aus der persönlichen Zukunftskonferenz, Beurteilungen von Praktikumsbetrieben, eigene Beobachtungen, schulinterne Diagnosebögen, Tests, Zeugnisse, sonderpädagogische Gutachten, Selbsteinschätzungsbögen etc. 57 % der Lehrkräfte setzen keinerlei diagnostische Verfahren⁵³ ein (vgl. Untersuchung Nr. 1 Fragebogen Auswahlkriterien Winter 2007). Insofern erscheint offen bzw. unklar, nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgte. Ein einheitliches Vorgehen in der Diagnostikphase konnte somit von der wissenschaftlichen Begleitung nicht festgestellt werden, die Lehrkräften schienen vielmehr auf der Grundlage eigener Schwerpunkte eine Auswahl getroffen zu haben.

Ein solch uneinheitliches Vorgehen zeigt sich auch bei der Analyse des Fragebogens zur Einschätzung der Ausgangslagen (vgl. Untersuchung Nr. 4):

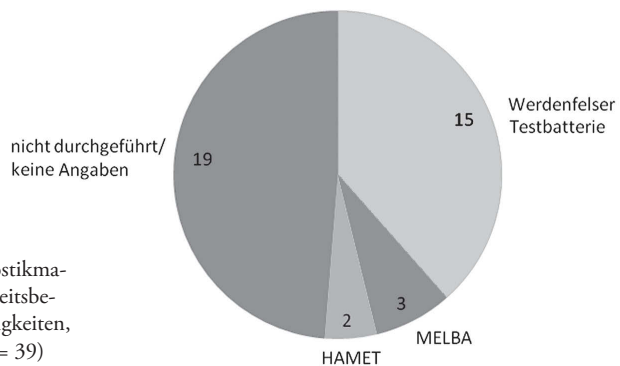


Abb. 32: Angewandte Diagnostikmaterialien zur Überprüfung arbeitsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stichprobe 2. Durchgang (N = 39)

Die Darstellung zeigt, dass bei etwa. der Hälfte (49 %) der Teilnehmer keine standardisierten diagnostischen Verfahren zur Anwendung kamen, bei einem größeren Teil (40 %) wurde die Werdenfeller Testbatterie durchgeführt, die im Rahmen des Projekts erprobt wurde.

⁵³ Auch die Auswertungen der entsprechenden Fragen der Untersuchung Nr. 1: Fragebogen Auswahl 35 Winter 2007, der Untersuchung Nr. 2 sowie der Untersuchung Nr. 3 bestätigen die uneinheitliche Anwendung von Diagnostikmaterialien.

Die zuletzt zitierte Lehrkraft sieht die erste Phase von »Übergang Förderschule-Beruf«, »die *evBO* als diagnostisches Jahr, wo wir miteinander gucken wie sieht die Entwicklung aus« (LL1) Eine andere Lehrkraft stimmt dieser Einschätzung zu:

»Und ich denke, also um das zu ergänzen, ich glaube, dass genauso dieser evBO – Teil an dem Punkt halt so eine Klarheit, oder Möglichkeit bietet, nicht dass der Lehrer sagt: ›Dahin oder dahin‹. Sondern dass es eine offene Situation ist und dass einen, wie du vorhin gesagt hast, die Schüler entweder positiv überraschen können. Oder man letztendlich feststellt: Okay, das ist nicht der Weg. Also da geht es jetzt erstmal nicht weiter« (LL 2).

Die Auswahl hängt auch in hohem Maße mit den von den Lehrkräften gesammelten Erfahrungen zusammen, die es ermöglichen, die oben genannten Bedenken zu verringern:

»Also muss ich sagen, das hängt sicher von den Schulen ab. Weil bei meinen Schulen das zum Teil ganz anders läuft. Und je nachdem, wie orientiert halt die Berufsschulstufe ist, oder wie ernst sie den Auftrag auch nimmt. Keine Ahnung. Oder dass das Angebot einfach auch da ist. Läuft das auch anders. Also. Meine Schule, wo ich hauptsächlich jetzt schon seit ein paar Jahren. Ich bin in [Name der Schule], die sind da sehr weit« (IFD 4).

Eine Lehrkraft formulierte diesen Sachverhalt folgendermaßen:

»Wobei ich denke jetzt auch mit den Erfahrungen, die ich jetzt gemacht habe, würde ich mutiger wählen als die letzten Male. Weil man es wirklich. Oder ich jetzt die Erfahrung mache: ›Boah, der entwickelt sich völlig anders‹. Oder wirklich so positiv – das hätte ich nie gedacht. Und das haben. Dieses Potenzial haben ja andere Schüler vielleicht auch. Also ich werde sicher mutiger« (LL 1).

Durch die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden gelang es festzustellen, dass den Lehrkräften mögliche Auswahlkriterien keineswegs klar erschienen.

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass die Auswahl entweder aufgrund

- der Motivation des Schülers und/oder
- der Einschätzung des Schülers durch den Lehrer und/oder
- des Wunsches des Elternhauses stattfand.

Bei vielen Teilnehmern trafen mehrere dieser Gründe zu, bei anderen überwog ein Aspekt.

Für die Lehrkräfte spielte neben schülerbezogenen Merkmalen wie Motivation, Arbeitstugenden, sozialen Kompetenzen und Mobilität auch die mögliche Unterstützung des Elternhauses eine große Rolle. Nicht übersehen werden darf jedoch der Einfluss von Bedenken seitens des sozialen Umfelds, die es aufzunehmen und zu berücksichtigen gilt. Aus diesem Grund hat die wissenschaftliche Begleitung sich auch als ein zentrales Ziel gesetzt, hier detaillierte Einblicke in Form der Teilnehmerportraits (vgl. Kap. 6.3.2) sowie der erreichten Arbeitsverhältnisse (vgl. Kap. 6.3.1) zu ermöglichen. Auch fehlende (vs. positive) gesammelte Erfahrungen, vorrangig der Lehrkräfte über die Wirkungen von »Übergang Förderschule-Beruf« sind in ihrer Relevanz zu beachten. Hierbei stehen vor allem die pädagogischen Gesichtspunkte, wie das Anbieten

von Alternativen (vgl. Kap. 6.2.2.2) und die persönlichen Entwicklungen der Teilnehmer (vgl. Kap. 6.2.4.2) im Mittelpunkt.

6.2.3.2 Ausgangslagen der Teilnehmer

Die Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Kap. 6.1.3) umfasst 50 junge Männer sowie 22 junge Frauen ($N = 72$) aus den ersten zwei Durchgängen. Die Teilnehmer waren zwischen 17 und 22 Jahren alt.

Ausgehend von den gerade dargelegten Ergebnissen der Untersuchungen im Hinblick auf die Auswahl- und Ausschlusskriterien der Teilnehmer am Projekt sowie zur Diagnostik wurde versucht, mit Hilfe eines weiteren Fragebogens differenziertere Angaben zur Einschätzung der individuellen Ausgangslage der einzelnen Teilnehmer des 2. Durchgangs zu erhalten (vgl. Untersuchung Nr. 4).

Dieser individuelle Einschätzungsbogen für jeden Teilnehmer des 2. Durchgangs ($N = 39$) wurde vom Integrationsberater in Zusammenarbeit mit der zuständigen Lehrkraft ausgefüllt.

Nachstehend werden Ergebnisse zu allen Teilnehmern zusammengefasst und grafisch dargestellt.

Für die Charakterisierung der Stichprobe sollte unter anderem der (eingeschätzte) IQ-Wert sowie die bisher besuchte Schulform angegeben werden.

Der größte Teil der Teilnehmer des 2. Durchgangs wies einen IQ von 50–70 (»leichte geistige Behinderung«) auf (59 %). Sechs Schüler wurden dem Spektrum der Lernbehinderung zugeordnet (15 %). 17 Teilnehmer besuchten nicht seit Schulbeginn eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Von diesen wechselten 14 Schüler von einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, ein Schüler aus dem Förderschwer-

punkt körperliche und motorische Entwicklung sowie ein Schüler aus der Grundschule an die jeweilige Projektschule. Von einem weiteren Schüler fehlt die Angabe zum Ort der vorherigen Beschulung. Somit nahmen tendenziell vor allem Schüler, die im »Grenzbereich zur Lernbehinderung« liegen, am Projekt teil. Auffällig ist, dass sich in der Stichprobe lediglich eine Person im IQ-Bereich unter 50 findet. Verglichen mit der Verteilung der Schülerschaft am Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (vgl. Kap. 2), bei der 28,5 % der Schüler eine »leichte geistige Behinderung« aufweisen, deutet die in »Übergang Förderschule-Beruf« zu verzeichnende Verteilung von 74 % der Teilnehmer mit einem IQ-Bereich von 50–70 bzw. mehr als 70 insgesamt auf einen »Creamingeffekt« (vgl. König u. a. 2010, 194) hin, d. h. eine Häufung »fitter«

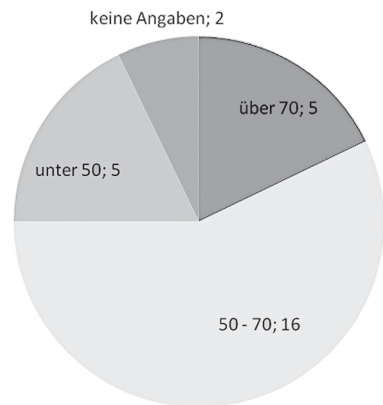


Abb. 33: Verteilung IQ, Stichprobe 2. Durchgang ($N = 39$)

Schüler als Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf«. Dennoch betonten die Integrationsberater in den Interviews, dass ein Unterstützungsbedarf der Teilnehmer vorhanden ist, ohne dessen Berücksichtigung ein Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nur sehr schwer bzw. gar nicht realisierbar sei. Dieser Unterstützungsbedarf stellt das ausschlaggebende Kriterium dar⁵⁴.

Mobilität stellt eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen eines Betriebes dar. Für die Teilnehmer des 2. Durchgangs wurde angegeben, dass bei 85 % (N = 33) regelmäßig verkehrende öffentliche Verkehrsmittel am Wohnort vorhanden sind. Des Weiteren können nach Angaben der Integrationsberater bzw. Lehrkräfte ebenfalls 85 % (N = 33) der Teilnehmer diese Verkehrsmittel selbstständig nutzen.

51 % (N = 20) stehen eigene Verkehrsmittel zur Verfügung, davon zwölf Personen das Fahrrad, fünf Personen Mofa oder Roller sowie drei Personen ein Auto.

Demgegenüber finden sich jedoch Hinweise, dass 16 Teilnehmern auf dem Weg zum Praktikum Begleitung brauchen, entweder aufgrund fehlender Infrastruktur (N = 9), aufgrund fehlender Mobilität seitens des Teilnehmers (N = 6) oder aufgrund beider Aspekte (N = 1). Im Rahmen der tabellarischen Bestandsaufnahme (vgl. Untersuchung Nr. 5) wurde »Mobilität« nochmals aufgenommen. Analysiert man die Angaben der Integrationsberater zu den einzelnen Teilnehmern, finden sich bei vielen Teilnehmern Hinweise auf ein ländliches Wohnumfeld mit häufig problematischer Verkehrsanbindung. Daher müssen von ihnen oftmals lange Fahrtwege in Kauf genommen werden.

Gerade in ländlichen Gegenden, mit unzureichend ausgebauter öffentlicher Infrastruktur kann berufliche Integration aufgrund fehlender Mobilität scheitern.

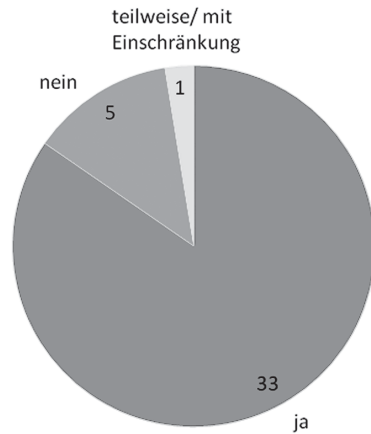


Abb. 34: Selbstständiges Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln durch Teilnehmer möglich; Stichprobe 2. Durchgang (N = 39)

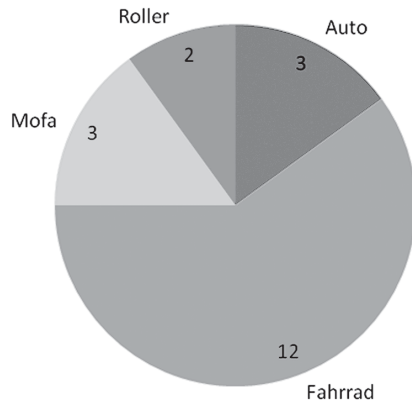


Abb. 35: Zur Verfügung stehende eigene Verkehrsmittel; Stichprobe 2. Durchgang (N = 39)

⁵⁴ Der Unterstützungsbedarf zeigt sich, neben den Stärken der Teilnehmer, auch in der unten folgenden Ausprägung personenbezogener Merkmale nochmals auf.

Einige Teilnehmer wohnen dagegen in Gebieten mit guter Infrastruktur. Doch auch in diesen Gebieten stellt die Einübung der Benutzung der vorhandenen Verkehrsmittel eine wesentliche Aufgabe dar.

Die selbstständige Benutzung öffentlicher bzw. eigener Verkehrsmittel erscheint als eine notwendige Schlüsselkompetenz, die bereits während der Schulzeit gefördert und weiterentwickelt werden muss, initiiert durch die Schule und das Elternhaus. Ein Integrationsberater gab an, dass Mobilitätstraining mit dem genannten Personenkreis z. T. zu seinem Aufgabenspektrum gehört.

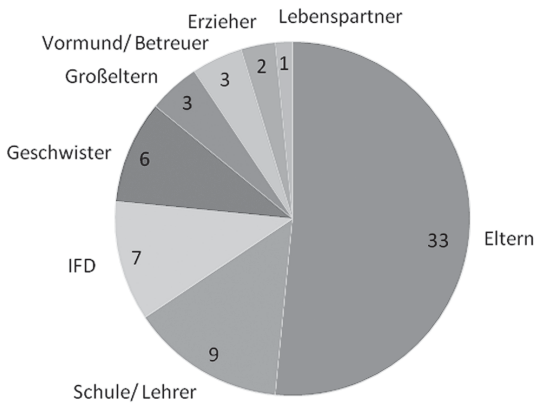


Abb. 36: Quelle der Unterstützung, Stichprobe 2. Durchgang (N = 39)

geschlechtsspezifischer Unterschied vorliegt (vgl. Kap. 6.2.4.3), da bei den jungen Frauen mehrfach die Tendenz der Eltern beschrieben wurde, ihre Tochter nicht in die Selbstständigkeit entlassen zu wollen bzw. sie in einem nicht angemessenen Maß zu behüten. Wenn von den Integrationsberatern problematische Aspekte in der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus (geschlechtsunabhängig) genannt wurden, bezogen sich diese auf ein schwieriges sozioökonomisches Umfeld, Migrationshintergründe, familiäre Belastungen bzw. eine wenig realistisches Bild der Eltern bezüglich der Kompetenzen und Leistungsmöglichkeiten ihres Kindes.

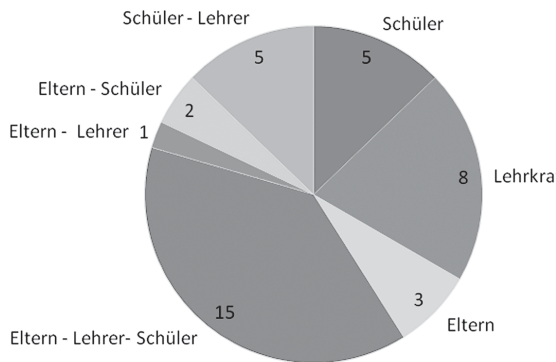


Abb. 37: Initiative zur Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, Stichprobe 2. Durchgang (N = 39); Mehrfachnennungen möglich

Vorwiegend wurden die Teilnehmer in ihrem Wunsch, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten, von den Eltern bzw. anderen Familienmitgliedern unterstützt. Welcher Art die Unterstützung war, müsste näher untersucht werden.

Viele Nennungen in der tabellarischen Bestandsaufnahme (vgl. Untersuchung Nr. 5) bestätigen einen hohen Grad der Unterstützung durch die Eltern, wobei hier ein ge-

Die Initiative zu einer (eventuellen) Beschäftigung ging nach Einschätzung der Integrationsberater und der Lehrkräfte zu einem hohen Anteil vom Schüler selbst aus, was die Bedeutung der Motivation nochmals hervorhebt. Doch finden sich durchaus Teilnehmer, bei denen die Projektteilnahme von Lehrkräften bzw. den Eltern initiiert wurde (vgl. Kap. 6.2.3.1).

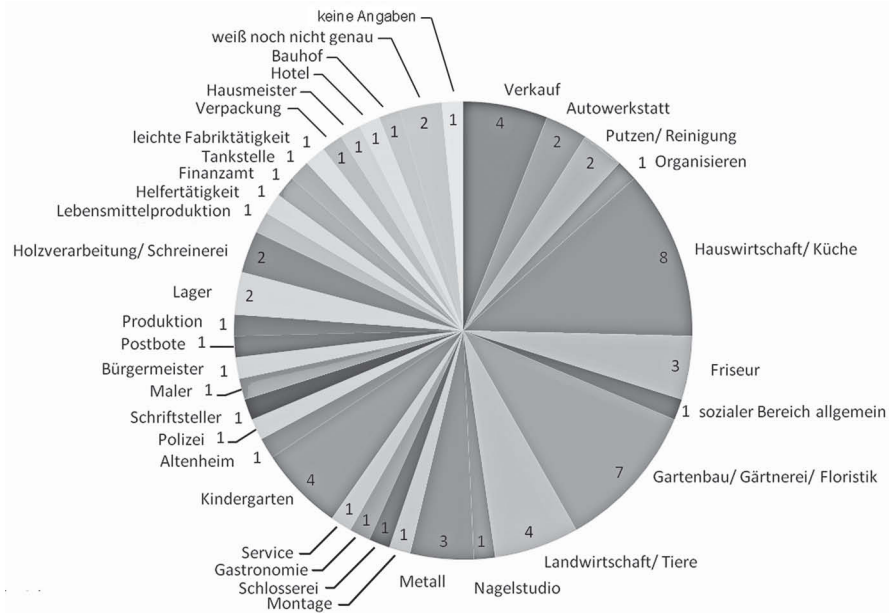


Abb. 38: Bevorzugtes Arbeitsfeld, Stichprobe 2. Durchgang (N = 39); Mehrfachnennungen möglich
Ein Großteil der Teilnehmer (N = 28) artikuliert Interesse an verschiedenen Berufsfeldern, die ein breites Spektrum umfassen, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind (vgl. Kap. 6.2.4.3)

Praktikumserfahrungen vor der Projektteilnahme waren bei allen Teilnehmern des 2. Durchgangs vorhanden und umfassten insgesamt eine Vielzahl von Bereichen. Es muss jedoch betont werden, dass sich die absolvierten Praktika in ihrer Dauer und Anzahl, je nach Schüler, sehr unterschieden. Während die meisten Praktika in einer WfbM absolviert wurden, führten einige Schüler durchaus kurze Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes durch. Auch sind bei den Teilnehmern des 2. Durchgangs fast durchwegs Angaben zu konkreten Wunschberufsfeldern zu finden. In welcher Weise diese Wünsche bei der Wahl der Praktikumsplätze berücksichtigt werden können, hat ein Abgleich mit den personenspezifischen Daten ergeben. Anhand dieser Angaben kann die Aussage getroffen werden, dass es zu einer hohen Übereinstimmung zwischen gewünschten Berufsfeld und tatsächlichen Praktikumsplätzen kommt. Doch entwickelten sich diese Wünsche auch über verschiedene Praktika weiter, bis schließlich eine Entscheidung für (oder auch gegen) einen Arbeitsplatz getroffen wurde (vgl. Kap. 6.2.2.4).

Um nochmals einen näheren Einblick in die Ausgangslagen der Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« zu erhalten, wurden Einschätzungen zur Ausprägung personenbezogener Merkmale für jeden Teilnehmer abgefragt (vgl. Untersuchung Nr. 4). Die vorgegebenen Items orientierten sich an den von der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellten Diagnostikmaterialien⁵⁵. Die Abfrage erfolgte mit Hilfe einer Skala von 2, 1, -1, -2 (wobei 2 »trifft voll zu« und -2 »trifft nicht zu« entspricht). Bei der Auswertung ergab sich das Problem, dass auch Angaben zwischen den einzelnen Skalenwerten gegeben wurden. Um diese Bögen bzw. Merkmale in den Bögen nicht von der Auswertung auszuschließen, wurden die Antworten in positive (2; 1,5; 1), neutrale (zwischen 1 und -1) und negative (-1; -1,5; -2) Ausprägungen zusammengefasst. Bei der Analyse wurde jedoch durchaus die Verteilung auf die einzelnen Werte betrachtet⁵⁶. Bezüglich der Einschätzung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigte sich folgendes Bild, wobei hier vorrangig Verteilungen interessierten, die entweder bei einer großen Gruppe im positiven (mehr als 70 % im positiven Bereich) oder im negativen Bereich (negativer Bereich ist größer als positiver Bereich bzw. negativer Bereich ist größer als 40 %) Häufungen zeigen.

Sozialverhalten sowie Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Abb. 39, S. 225) wurden bei einem Großteil der Teilnehmer als angemessen angegeben, was sich an der überwiegend hohen Einschätzung der Merkmale im positiven Bereich belegen lässt. Insgesamt zeigt sich eine deutliche Häufung in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, die das unmittelbare Zusammenleben und den Kontakt mit anderen Personen betreffen. Bei einem hohen Anteil der Schüler wurden »soziale Tugenden« wie angemessene Umgangsformen (91,9 % positiv), Zuverlässigkeit (86,8 % positiv), Sauberkeit und ein gepflegtes Erscheinungsbild (86,8 % positiv) sowie Verantwortungsgefühl für andere (79,0 % positiv) in vollem Umfang als vorhanden angegeben.

Schwierigkeiten schien eine recht große Gruppe von Schülern damit zu haben, sich selbst bezüglich der eigenen Fähigkeiten angemessen einzuschätzen (57,9 % negativ), mit Kritik angemessen umzugehen (46,0 % negativ) und sich selbstsicher zu präsentieren (42,1 % negativ).

Es zeigt sich eine durchgängige Verteilung der kognitiven Fähigkeiten (vgl. Abb. 40, S. 226) im Mittelfeld, mit wenigen und nur knapp eindeutigen Tendenzen, die auf eine Verteilung im oberen Bereich hindeuten, vor allem in Bezug auf die Fähigkeit zu einer dauerhaften Konzentration auf bestimmte Arbeitsprozesse (70,3 % positiv).

Andere kognitive Merkmale wie die Anpassungsfähigkeit an neue Problemsituationen (50,0 % negativ), das Finden eigenständiger Lösungen (47,4 % negativ) sowie die Fähigkeit, komplexe Informationen zu behalten (44,7 % negativ), schienen nur bei einem Teil der Teilnehmer vorhanden zu sein.

⁵⁵ Vgl. Anhang Diagnostikmaterialien 2.1b, abrufbar unter http://www.uefbf.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/wissenschaftliche_begleitung/diagnostik_materialien

⁵⁶ Es lagen Bögen zu 38 Personen aus dem 2. Durchgang vor, da von einer Person der Bogen aufgrund ausschließlich positiver Antworten (Wert 2) ausgeschlossen werden musste.

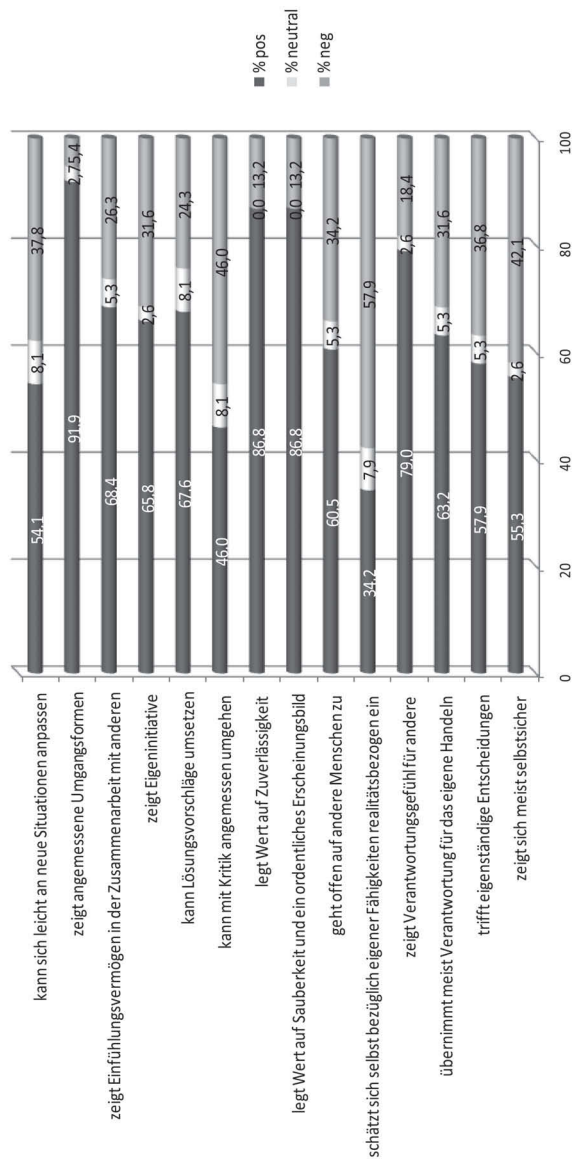


Abb. 39: Iremanalyse ›Sozialverhalten/Persönlichkeitsmerkmale‹

Das Beherrschen elementarer motorischer Fähigkeiten (vgl. Abb. 41, S. 226) schien insgesamt bei etwas mehr als der Hälfte der Teilnehmer ausgeprägt zu sein.

Ein maßgenaues und geschicktes Arbeiten sowie das Erreichen eines entsprechenden Ergebnisses, das Fertigungsansprüchen genügt, ist in Bezug auf die Werteverteilung im Mittelfeld angesiedelt und weist keinerlei Ausprägung im eindeutigen Negativfeld (-2) auf. Über einen flüssigen Bewegungsablauf verfügt ein Großteil der Teilnehmer (76,3 % positiv).

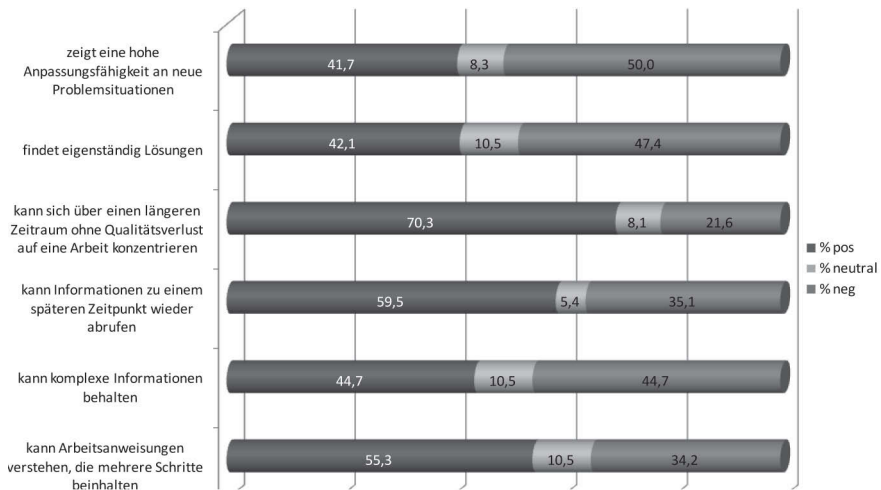


Abb. 40: Itemanalyse ›Kognitive Fähigkeiten‹

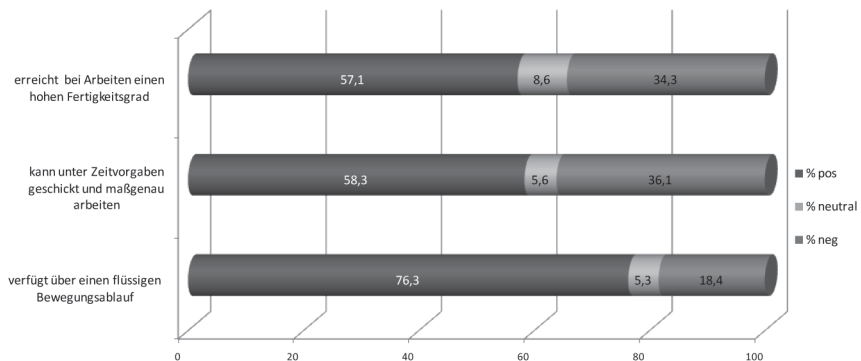


Abb. 41: Itemanalyse ›Motorische Fähigkeiten‹

Des Weiteren lassen sich (vgl. Abb. 42, S. 227), ähnlich wie im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale, hohe Werte bei denjenigen Kompetenzen ausmachen, welche ›grundsätzliche Tugenden‹ bzw. Basisvoraussetzungen für das Gelingen des Arbeitsprozesses darstellen, wie z. B. den sorgsamsten Umgang mit dem anvertrauten Arbeitsmaterial (94,6 % positiv) sowie sorgfältiges Arbeiten allgemein (92,1 % positiv), ebenso wie das Einhalten von Terminvorgaben und Zeitabsprachen (89,5 % positiv) und die Ausführung von Arbeitsschritten (89,2 % positiv) in der richtigen Reihenfolge.

Die teilnehmenden Schüler verfügten nach Angaben der Lehrkräfte bzw. Integrationsberater über ein vergleichsweise hohes Maß an Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit (84,2 % positiv) sowie die Motivation, Aufgaben zu beenden (79,0 % positiv).

Hohe Werte im positiven Bereich lassen sich auch im Hinblick auf die Fähigkeit, selbstständig geeignete Werkzeuge und Geräte zu wählen (85,7 % positiv) sowie auf

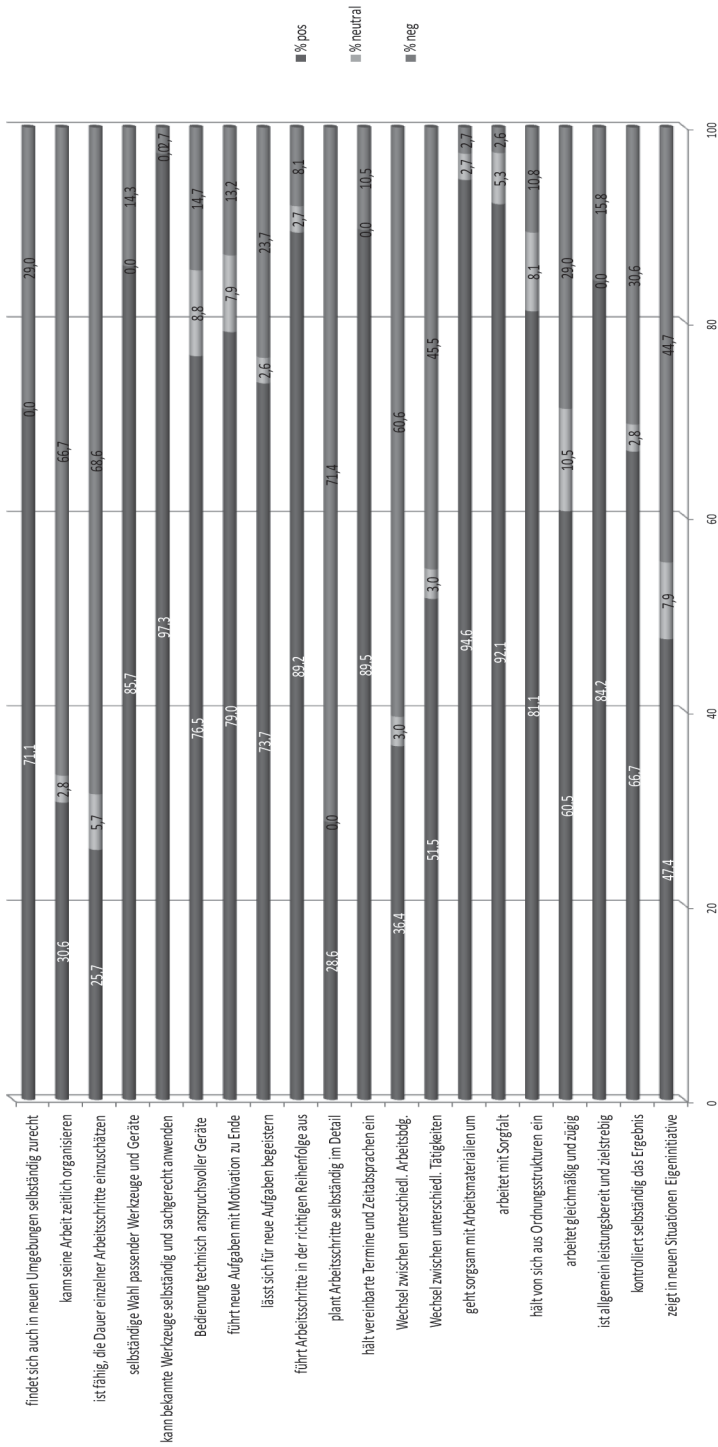


Abb. 42: Iremanalyse »Arbeitsverhalten«

den selbstständigen und angemessenen Einsatz von bekanntem Arbeitsmaterial und von Hilfsmitteln (97,3 % positiv) beobachten. Die meisten Schüler sind in der Lage, technische Geräte zu bedienen (76,5 % positiv). Auch das Einhalten von eigenen Ordnungsstrukturen spielt bei vielen Schülern eine bedeutsame Rolle (81,1 % positiv), wie die gehäuften Werte im oberen Ausprägungsfeld zeigen.

Der überwiegende Anteil der Teilnehmer lässt sich für neue Aufgaben begeistern (73,7 % positiv). Des Weiteren konnten sich viele Teilnehmer nach Einschätzung der Lehrkräfte bzw. Integrationsberater auch in neuen Umgebungen selbstständig zurechtfinden (71,1 % positiv).

Größere Probleme schienen den Teilnehmern solche Arbeitsleistungen zu bereiten, die in Verbindung stehen mit kognitiven Anforderungen wie selbstständiges, detailliertes Planen von Arbeitsschritten (71,4 % negativ), sowie das Berücksichtigen der zeitlichen Komponente im Hinblick auf die Einschätzung der Dauer zeitlicher Arbeitsschritte (68,6 % negativ) und dem zeitlichen Organisieren der Arbeit (66,7 % negativ). Hier kumulieren sich die Häufigkeiten durchwegs im unteren Bereich (-1) und weisen bisweilen vergleichsweise relevante Werte im untersten Ausprägungsgrad bei -2 auf. Ein Wechsel zwischen unterschiedlichen Arbeitsbedingungen bereitet vielen Teilnehmern Probleme (60,6 % negativ). Fast die Hälfte aller Teilnehmer zeigte nach Einschätzung der ausfüllenden Personen in neuen Situationen wenig bzw. keinerlei Eigeninitiative (44,7 % negativ).

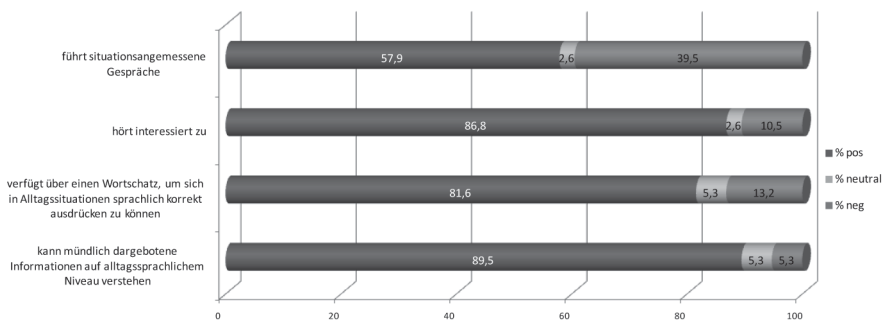


Abb. 43: Itemanalyse ›Kommunikative Fähigkeiten‹

Bezogen auf kommunikative Fähigkeiten (vgl. Abb. 43) lässt sich feststellen, dass eine elementare und stabile Kommunikationsfähigkeit eine grundlegende Bedingung darstellt, die von allen Teilnehmern zu einem Mindestmaß beherrscht wird, worauf bei allen Items die Verteilung im oberen Bereich und im Mittelfeld hinweist.

Bei Betrachtung der Ausgangslagen der Teilnehmer an Übergang Förderschule-Beruf ist zu erkennen, dass die Lehrkräfte, zum Teil auch implizit, vor allem Schüler ausgewählt haben, die folgende Voraussetzungen bzw. Persönlichkeitsmerkmale mitbringen:

- gutes Sozialverhalten, das vor allem Umgangsformen, Zuverlässigkeit, Sauberkeit, gepflegtes Erscheinungsbild und Verantwortungsgefühl umfasst;
- Durchhaltevermögen und Konzentration auf eine Tätigkeit;
- motorische Grundfertigkeiten;
- Arbeitskompetenzen wie Sorgfalt, Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit;
- kommunikative Kompetenzen, die Alltagsgespräche ermöglichen.

Die Angaben in der tabellarischen Bestandsaufnahme (vgl. Untersuchung Nr. 5) weisen ebenfalls bei einem Großteil der Teilnehmer auf verhältnismäßig gut ausgeprägte Sozialkompetenzen hin sowie auf Kompetenzen, denen vor allem bei praktischen Arbeiten ein hoher Stellenwert zukommt, wie z. B. Interesse für praxisbezogene Tätigkeiten und Arbeitsgenauigkeit. Schwach ausgeprägt dagegen scheinen neben dem Beherrschen der Kulturtechniken vor allem einige arbeitsbezogene Fähigkeiten zu sein, wie z. B. das selbstständige Planen von Arbeitsschritten bzw. der Umgang mit wechselnden Arbeitsanforderungen. An dieser Stelle zeigt sich sehr deutlich der vorhandene Unterstützungsbedarf der Teilnehmer.

6.2.3.3 Schulische Vorbereitung und berufliche Orientierung

Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit den beteiligten Integrationsberatern wurden, bezogen auf die berufliche Orientierung und Vorbereitung, folgende Aussagen über die Alltagswirklichkeit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gemacht:

»Wenn wir reingehen in die Schulen, kommt überhaupt die ganze Arbeitswelt mal auf den Tisch. Und das ist neu und das ist toll. Da setzen wir dann auch an« (IFD 4).

Bezogen auf die berufliche Orientierung der Teilnehmer wurde artikuliert:

»Berufsbilder sind oft sehr undifferenziert« (IFD 5).

»Es ist schon häufig so, dass die gar nicht so genau wissen, was da jetzt. Und auch keine Vorstellung haben« (IFD 2).

»Praktika haben die in der Regel dann noch nicht gemacht. (...) Berufswünsche. Doch, das haben sie schon. Wobei die meistens realitätsfern sind« (IFD 4).

Hier wird klar die Abhängigkeit einer beruflichen Orientierung, die auch den allgemeinen Arbeitsmarkt in den Blick nimmt, vom Engagement der Lehrer bzw. der einzelnen Schule betont.

Ein anderer Integrationsberater merkte an:

»Also meine Schüler haben ganz unterschiedlich Praktika gemacht. Es ist ganz abhängig davon, wie engagiert die Lehrer und die Eltern sind, wie stark der Wunsch ist, in den Beruf zu gehen. Die Schüler selber äußern das auch ganz unterschiedlich. Manche haben eben durch Erfahrungen, vielleicht auch durch Werkstattpraktika bestimmte Bereiche, wo sie gerne wollen, das versuchen wir dann herauszufinden. Und ob es dann eben Möglichkeiten gibt. Abstruse Vorstellungen gibt es da auch. Aber auch je nach dem. Also ganz unterschiedlich, habe ich alles schon erlebt« (IFD 4).

Ein Integrationsberater beschrieb den Prozess der beruflichen Orientierung recht anschaulich:

»Das kann sein, dass sie [die Schüler] sich an irgendeinem Vorbild orientieren im familiären Feld. Weil sie vielleicht den Vater noch sehr schätzen und sagen: ›Das, was der macht, das will ich auch mal machen‹. Ob es passt oder nicht. Oder sie kennen es im verwandtschaftlichen Bereich, dass sie mal mit durften irgendwohin, sich was anschauen. Da sind sie gleich ganz begeistert. Oder es sind, ich nenne es dann so, pubertäre Träume. Also ich habe einen, der will unbedingt Testfahrer werden. Ich meine, das ist natürlich jetzt nicht unbedingt realistisch. Aber ich kann schon mal die Richtung sehen. Gucken wir mal, was passt denn da in das ganze Umfeld und wo könnte man denn mal anfangen, da einen Einblick zu kriegen in die Realitäten? Ich habe einen anderen jungen Mann, der macht als Hobby mit seinem Vater Angeln. Und das verbindet die beiden sehr. Also das ist eine gute Beziehung Vater-Sohn. Und er hat ganz furchtbar darunter gelitten, dass er, weil er geistig behindert ist, diese Prüfung zum Angelschein nicht machen kann. Und er darf nicht mehr angeln, wenn er 18 ist ohne diese Prüfung. War für ihn ganz furchtbar. Und dann habe ich vorgeschlagen: Wie wäre es mit einem Praktikum in einer Forellenzucht? Der war so begeistert, der arbeitet jetzt dort, der würde am liebsten sieben Tage die Woche dort arbeiten. Weil er jetzt ohne diesen Schein mit seinen Fischen und mit Schlamm und Teich und Wasser. Und der Arbeitgeber sagt: ›Ja, das gibt es ja gar nicht. Sie haben mir den als geistig behindert beschrieben. Der kann ja mehr als mein Lehrling‹. Weil diese Freude jetzt da leben kann. Ob es ein Beruf wird, weiß ich noch nicht, das müssen wir jetzt gucken. Aber der ist da so leistungsfähig jetzt, weil seine Neigung einfach einen Platz finden konnte. Und die Eltern haben gesagt: ›Ja, der Berufswunsch was mit Fischen und Angeln ist ja völlig unrealistisch‹. Da habe ich gesagt: ›Lassen Sie uns das mal ausprobieren‹« (IFD 5).

Es finden sich jedoch auch Aussagen zu Schülern, die klare Vorstellungen von möglichen beruflichen Tätigkeiten haben. Auch diese gilt es in realistische Optionen umzusetzen:

»Da weiß ich immer nicht, wie realistisch diese Wünsche sind, vorweg. Und ich merke schon, oder ich erlebe auch, dass wenn wir Praktika machen, unterschiedliche, dass sich dann diese Wünsche auch immer wieder verändern. Ich denke wirklich kommt es echt darauf an, (...) sie sollten nicht überfordert sein, es sollte eine Tätigkeit sein, die sie gut machen können. Und sie sollten sich dort wohlfühlen. Das ist eigentlich das allerwichtigste« (IFD 1).

Neben der Möglichkeit, durch die Praktika die unterschiedlichen Arbeitsbereiche zu erkunden, stellt auch das Sich-Zurechtfinden in der betrieblichen Wirklichkeit Herausforderungen an die Schüler, die sich von der schulischen Lebenswelt unterscheiden und von den Schülern erst schrittweise bewältigt werden können:

»Es ist ein neuer Lebensabschnitt. Die ganze Woche von acht bis fünf. Also sozusagen, auch nachmittags. Und doch mit einer größeren Verantwortung verbunden« (IFD 2).

6.2.3.4 Zentrale Aussagen aus den Teilnehmerinterviews

Mit 34 Teilnehmern aus »Übergang Förderschule-Beruf« wurden Interviews geführt, von denen 28 ausgewertet werden konnten. 13 Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes vermittelt (vgl. Kap. 6.1.3). Die gewählte qualitative Forschungsstrategie trägt dazu bei, vor allem die subjektiven

Erfahrungen, Meinungen, Bewertungen sowie Schwerpunktsetzungen der Teilnehmer mit in Evaluation und Qualitätsdiskussion einfließen zu lassen. Mit diesem Vorgehen soll ein Beitrag geleistet werden, die subjektive Sichtweise (vgl. Flick 2002, 49) als zentralen Baustein einzubeziehen. Die Teilnehmer sollten zu Wort kommen und selbst erläutern, was sie für wichtig erachten. Gerade in der Qualitätsdiskussion muss die Perspektive der Betroffenen – nicht nur der Fachleute – im Vordergrund stehen. Die Interviews sowie die darin zum Ausdruck gebrachten persönlichen Eindrücke und Einschätzungen wurden zum einen personenbezogen betrachtet, um individuelle Situationen darzustellen (vgl. Kap. 6.3.2), zum anderen konnte durch die Verwendung eines Leitfadens eine Auswertung und Analyse aller Interviews unter forschungsleitenden Aspekten durchgeführt werden. Viele Ausschnitte aus den Interviews finden sich bereits in anderen Teilen dieses Berichtes wieder und werden, um Wiederholungen zu vermeiden, an dieser Stelle nicht nochmals dargestellt. Im Folgenden finden sich daher die Ergebnisse und Interpretationen der zentralen, für »Übergang Förderschule-Beruf« relevanten Schwerpunkte, zum Teil kombiniert mit Interviewausschnitten aus den Experteninterviews (vgl. Untersuchung Nr. 9 und Nr. 10):

- Berufliche Perspektiven der Teilnehmer/Motivation zur Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt
- Praktika
- Einschätzung der eigenen Fähigkeiten/Kompetenzen/Persönlichkeit
- Erfahrene Unterstützung
- Zukunftsvorstellungen
- Freizeit

Berufliche Perspektiven der Teilnehmer/Motivation zur Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

Es erschien interessant, die Gründe der einzelnen Schüler für eine Teilnahme am Projekt näher zu erfragen.

Einige Teilnehmer gaben an, der Vorschlag zur Projektteilnahme sei durch die Lehrkraft initiiert worden, z. B. auch folgende junge Frau:

»I.: Hmm. Und warum nicht in der Werkstatt zum Beispiel? Wäre ja auch eine Möglichkeit.

P: Da wäre ich auch schon hingegangen, aber der Herr A. hat gesagt, das wäre besser für mich.

I: Ahja. Hat er was gesagt warum?

F: Der hat zu mir gesagt, das wäre ein bisschen zu leicht für mich in der Werkstatt« (P 26).

Dies bestätigte auch die Aussage eines Integrationsberaters, nach der sich durchaus Schüler finden, die ihrer Meinung nach den Wunsch zu einer Projektteilnahme nicht explizit selbst geäußert haben, sondern

»(...) das läuft eben andersrum. Die Lehrer gucken sich die Schüler an und sagen: »Hmm, ja, das könnte passen. Den schlagen wir doch mal für den IFD vor«. Dann kommen die zu uns und wissen eigentlich erstmal gar nicht, warum sie eigentlich da sind. (...) Und dann entwickelt sich das manchmal erst. Also der Wille, dann doch rauszugehen« (IFD 2).

Auch elterliches Interesse bzw. Engagement kann der ausschlaggebende Grund für eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« sein.

Fast zwei Drittel der Befragten brachten jedoch ihren eigenen Wunsch zum Ausdruck, Alternativen kennen lernen zu wollen bzw. gaben direkt an, nicht in eine WfbM wechseln zu wollen.

Als Grund für die Ablehnung einer Beschäftigung in einer WfbM, nannten die Teilnehmer vorrangig, sie wollen nicht als »behindert« wahrgenommen werden, was das damit verbundene Gefühl der Stigmatisierung zum Ausdruck bringt:

»Ja, ich hab gesagt, ich möchte nicht rein, weil ich pass einfach da nicht rein, find ich, weil ich bin nicht behindert und ich pass halt da nicht rein, find ich, weil ein normaler, der muss halt außerhalb arbeiten« (P 59).

»P: Nein, das wollte ich nicht.

I: Und warum?

P: Nein, weil da habe ich schon mal Praktikum gemacht und da hat es mir gar nicht gefallen.

I: Und was hat Ihnen nicht gefallen?

P: Die Kollegen oder so, die waren halt irgendwie ganz anders ... Nein, die Arbeit hat mir schon Spaß gemacht, aber die Kollegen nicht« (P 44).

»Weil ich habe ja schon zum dritten Mal in der Werkstatt. (I2: Ach so.) Ich habe dreimal gemacht. Und das war dann eigentlich nicht schwer. Wo ich. Beim ersten Mal war ich ganz schön wütend und traurig. Weil der Lehrer, als er mir das das ersten Mal erzählt hat, hab ich mich gefühlt als wäre ich. Das soll jetzt keine Beleidigung für die Kinder sein. Aber als wäre ich richtig behindert irgendwie. Verstehen Sie mich? Aber mich hat es zwar nicht so schwer erwischt wie bei den anderen Kindern, aber trotzdem ist es. Es hat sich richtig schlimm angefühlt im Herzen. Ich war wütend auf den Lehrer irgendwie, ich hab geweint wie verrückt. Ich habe mir das echt gut überlegt. Ich wollte auch einfach eine Chance kriegen« (P 27).

An dieser Stelle sollen die Interviews mit den Integrationsberatern hinzugezogen werden, da auch deren Aussagen deutlich auf die Diskrepanz zwischen individuellem und gesellschaftlichen Selbstbild und Selbstverständnis der Teilnehmer hinweisen:

»Ich habe schon Schüler, die sich deutlich distanzieren von den Schülern, die in die Werkstatt gehen. Die auch sagen, sie können da nicht hin, weil sie sind nicht behindert, so wie die anderen. Die sich klar im Klassenverband distanzieren« (IFD 4).

»In der dritten Staffel jetzt ist es so, da sind Jugendliche, die selber von sich sagen »Ich bin nicht so dumm, dass ich in die Werkstatt muss« (IFD 1).

»Also ich finde halt auch, das ist so die Hauptmotivation, ein »normales Leben« zu führen. Wo ich in die Arbeit gehe, wo ich mein eigenes Geld verdiene, wo ich irgendwann vielleicht auch meine eigene Wohnung habe. Also das sind halt so dann die Wünsche. Eigene Wohnung, das ist irgendwann das Ziel« (IFD 2).

»Und er selber natürlich auch. Also er hatte glaube ich Erfahrung mit der Werkstatt in P. [Ort] (...). Und das konnte er sich gar nicht vorstellen, dass er da arbeitet. Also da hat er sich auch überhaupt nicht damit identifizieren können. Er ist halt so anpacken und er will arbeiten und

jetzt da. Das war im alles zu langweilig. Werkstatt und da also da hat er sich auch jetzt vom Sozialen her überhaupt nicht aufgehoben gefühlt.» (LL 1).

»Also ich denke, dass WfbM halt auch teilweise so ein bisschen ein Stigma ist. Was auch die Jugendlichen selbst nicht haben möchten. Oder von daher ablehnen. Oder sie haben eine einmalige Erfahrung gemacht, von einem Schülerpraktikum, einwöchig, wo sie irgendwelche Schrauben sortiert haben und verbinden mit WfbM alleine das Schrauben sortieren. Ich kann es schwer differenzieren, ob es wirklich die Eltern oder die Jugendlichen sind. Habe da eher bei den Jugendlichen das Gefühl, dass die sich da auch stark abgrenzen wollen. Also so eine klare Ablehnung der WfbM. Ich weiß es von der Kollegin jetzt auch, das ist dann der zweite Durchgang gewesen, dass da auch der Jugendliche gesagt hat, er möchte überhaupt nicht in die WfbM, obwohl er wirklich auch was Kulturtechniken betrifft einfach kaum Fertigkeiten hat. Aber eine klare Ablehnung der WfbM« (IFD 3).

Wie wichtig hierbei der Aspekt der Teilhabe im Arbeitsprozess ist, lässt sich auch an folgenden Zitaten der Integrationsberater beispielhaft darlegen:

»Zum einen gibt es jetzt ›Ach, ich kann mir jetzt. Ich verdiene jetzt selber Geld, kann mir was kaufen.‹ Erlebe ich dann oft. Der eine hat sich jetzt voll gefreut, der hat sich eine Stereoanlage gekauft von seinem ersten verdienten Geld. Oder auch das soziale Eingebundensein, ist auch ganz ganz wichtig. So der Umgang unter den Kollegen auch. Bei dem einen Schüler, den ich jetzt in der Druckerei zum Beispiel habe, da ist es ganz wichtig eben dieses soziale Umfeld, dass er sich mit dem Chef gut versteht, mit den Mitarbeitern. Dieses Eingebundensein. Da hat er mir erzählt. Ja, an der Weihnachtsfeier, das war toll. Mit allen zusammen Essen zu geben. Aber auch die Tätigkeiten« (IFD 4).

»Auch so ein ›wichtig sein‹, ›gebraucht werden‹, ›nützlich sein‹. Also nicht einfach irgendwas machen, wo man nicht genau weiß für was. Sondern wenn man nicht da ist, dann fehlt man. Ja? Also wir kriegen ja oft die Rückmeldung dann auch: ›Jetzt war der die Woche in Urlaub und dann hat irgendwas nicht geklappt‹. Wo die dann: ›»Boah, ja. Ich habe hier einen Platz und bin einfach in dem ganzen Prozess ein wichtiges Mitglied. ... Und laufe nicht nur so nebenher« (IFD 4).

»Also eine ganz wichtige Motivation war bei einigen Schülern, wenn es im Betrieb eine Arbeitskleidung gab, zum Beispiel. (Zustimmung) Ich habe einen Bäcker und als der plötzlich vom – also schon während des Praktikums, der ist noch im Praktikum – ein T-Shirt bekommen hat, das alle trugen, wo auch das Emblem darauf war. Dann war der Teil davon. Teil der Mannschaft. Das war eine unglaubliche Motivationssteigerung für ihn. Ja, quasi Teilhabe. Da kommt es dann richtig durch. Also das Soziale finde ich ganz wesentlich. Das äußern auch viele. Wenn er nicht angenommen ist im Betrieb, dann ist es auch ganz schwierig. (Zustimmung) Also wenn er nicht teil hat« (IFD 4).

»Also wenn ich an die beiden von mir denke, aus der ersten Staffel, dann ist es so, dass die beiden wirklich sich hinstellen können und sagen können: ›Ich arbeite. Ich bin in Arbeit, also ich bin sozial integriert.‹ So, das sind unsere Worte, aber ich denke ihre Worte wären: ›Ich geh arbeiten. Ich habe einen Arbeitsplatz, ich bekomme Geld, ich habe Arbeitskollegen.‹ Vielleicht auch der soziale Kontakt, also der eine Jugendliche, der unternimmt inzwischen auch viel mit den Kollegen. Also die gehen dann mal grillen im Sommer oder solche Sachen. Oder baden. Und von solchen Sachen erzählen die Jugendlichen mir. Nicht, wie viel Geld sie verdient haben

und was sie sich alles kaufen konnten. Der eine Jugendliche hat erzählt, er hat sich von seinem ersten Lohn ein Handy gekauft. Also da ist er dann auch stolz. Aber da geht es nicht ums Geld, sondern da geht es da drum, dass er ein Handy hat. Also« (IFD 1).

»Sie gehören dazu, sie gehören zur Gesellschaft« (IFD 1).

Als weiterer Entscheidungsgrund für die Projektteilnahme bzw. gegen die WfbM wurde von mehreren Teilnehmern angegeben, dass durch die Art der Tätigkeiten, die eine WfbM bietet, eine Unterforderung wahrgenommen wurde:

»Die Arbeit, die war eigentlich so langsam und so. Ich hab da immer so, weil ich ja immer meinen Takt gehabt hab und so, na hat er immer gesagt, ich soll langsamer machen und Küche, das war ein wenig zu stressig, also nicht stressig, aber ein wenig langweilig« (P 19).

»Die Arbeit ist ein bisschen langweilig. Da sitzt du rum, dann machst du diese Parfumschachteln, baust du zusammen und das war es schon« (P 33).

Einige Teilnehmer nannten auch die Höhe des Lohnes auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt im Vergleich zur Werkstatt als Kriterium:

»Da kriegst du kaum Geld. Die sind ganz schlecht im Verdienen« (P 39).

»Ja, es ist halt auch gut, wenn man so viel verdient [im Betrieb], weil in N. [WfbM] hätte ich vielleicht höchstens vielleicht neunzig oder hundert Euro verdient. Also, wenn ich in eine Werkstatt gegangen wäre. Und da habe ich immer zu meinen Lehrern gesagt, ich arbeite doch nicht für sechzig Euro oder für, für neunzig Euro dort. Ich möchte halt schon etwas verdienen, wo ich mir was leisten kann im Monat mal richtig« (P 32).

Für die Schulabgänger, die ganz klar den Wunsch äußerten, nicht in einer WfbM arbeiten zu wollen, ist soziale Absicherung insgesamt nicht das vorrangige Kriterium, dennoch in die WfbM zu gehen (vgl. Detmar u. a. 2008, 15). Dieser Vorbehalt findet sich eher in Argumenten des sozialen Umfelds (vgl. Kap. 6.2.2).

Es erscheint tatsächlich interessant, dass die soziale Absicherung, die die WfbM bietet, lediglich von einer Person als besonders wichtig angesehen wurde. Dieser junge Mann hat sich für einen Außenarbeitsplatz entschieden:

»Ja, auch wegen der Absicherung. Weil man hört ja heutzutage sehr viel, dass viele nicht abgesichert sind, und wenn die arbeitslos sind, dann stehen sie auf der Straße, also da, haben keine Arbeit und man ist nicht versichert. Es wird halt gesagt, wenn man jetzt krank ist, alles selber bezahlen, also, nicht versichert sein, ist halt nicht so gut, besser, man ist abgesichert, man weiß, dass da nichts passieren kann, und ja« (P 59).

Dabei betonte er jedoch, dass eine Arbeit in den Produktionsräumen der WfbM für ihn keine dauerhafte Alternative darstellt.

Ein weiterer Teilnehmer brachte differenziert die Vor- und Nachteile einer Absicherung durch die WfbM zum Ausdruck:

»Die Werkstatt ist auch eine Arbeit. Und mir ist das zu langsam. Den ganzen Tag nur an das Gleiche hinarbeiten. Ich wollte einfach wieder Abwechslung haben. (...) Weil ich jetzt sage, in der Werkstatt, sage ich jetzt mal, die haben mehrere Pausen. Gut, die brauchen sie auch (...) Und auf der anderen Seite habe ich mal überlegt: In der Werkstatt, wenn du da reinkommst,

wäre schon vielleicht besser. Weil du sicher weißt, du behältst den Arbeitsplatz. Wenn man das schon ein bisschen mitverfolgt. Aber das wollte ich dann doch nicht. Und dann habe ich gedacht: Es gibt immer wieder Möglichkeiten« (P 9).

In den Interviews mit den Teilnehmern fanden sich durchaus Jugendliche, die sich nach ihren Erfahrungen in den vorangegangenen Praktika als Ergebnis des beruflichen Orientierungsprozesses eine Beschäftigung in einer WfbM, meist als Übergangslösung, vorstellen können, bis sich eine realistische Perspektive für den allgemeinen Arbeitsmarkt ergibt.

»Ich würde. Wenn ich jetzt keine Arbeit habe, erst in der Werkstatt arbeiten. Und dann noch draußen suchen« (P 30).

»P: Wenn ich keine Arbeitsstelle gefunden hätte, dann wäre ich auch in die Werkstatt gegangen, ja (...) Ja. Ich habe mir gedacht, vielleicht kann ich auch außer einer Arbeit, die ich. Ich wollte nicht unbedingt in die Werkstatt müssen (...).

I.: Wenn jetzt aus irgendwelchen Gründen das Arbeiten hier nicht mehr weitergehen würde, würden Sie dann in die WfbM gehen? Also in die Werkstatt? Oder würden Sie sich etwas anderes suchen?

P: Dann würde ich schauen, ob ich noch was finde und wenn nicht, dann gehe ich halt in die Werkstatt« (P 10).

Eine Teilnehmerin, die durch »Übergang Förderschule-Beruf« viele positive Praktikumserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sammeln konnte, entschied sich aufgrund ihres Anfallsleidens bewusst für die WfbM:

»Es ging halt nicht. Also habe ich halt ›Na gut« gesagt, ›dann probiere ich es halt mal in der Werkstatt in G«. Also habe ich es versucht und es hat sehr viel Spaß gemacht« (P27).

Eine weitere Teilnehmerin wählte für sich ebenfalls eine Beschäftigung innerhalb des Schonraums der WfbM, da sie den erheblichen Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes hinsichtlich Leistung und Schnelligkeit nicht standhalten konnte:

»Das war mir ein bisschen zu anstrengend. (...) Am Anfang schon, aber dann ein paar Monate oder mittendrin war es dann irgendwie immer schwierig« (P 26).

Mittlerweile nimmt sie in der WfbM an einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme teil.

Ein junger Mann gab an, in der WfbM zu arbeiten, weil sich für ihn keine Perspektive auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ergeben habe, bejahte aber die Frage, ob ihm dieser Schritt schwer gefallen ist.

Insgesamt bleibt die Tatsache hervorzuheben, dass bei vielen Teilnehmern die Wahl eines Arbeitsortes aufgrund der ermöglichten Erfahrungen, sowohl in der WfbM als auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, getroffen wurde.

Als Fazit kann somit formuliert werden: Unabhängig davon, von wem die Initiative bezüglich einer Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« ausging, sollte der Wunsch aufgegriffen werden, sich in Praktika zu erproben, solange der Schüler dazu motiviert ist. Ob sich der Wille, nicht in die WfbM zu gehen, dann relativiert, ver-

festigt oder aber auch erst entwickelt, ist Teil des Prozesses, worauf folgendes Zitat verweist:

»Also gedanklich in die Richtung: ›Ja, Moment. Wie wäre denn das wirklich mit dem ersten Arbeitsmarkt? Und nicht erst diese WfbM-Systemschiene, sozusagen, weiterzufahren‹. Also das entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Eben durch Praktika, oder eben auch durch Infoveranstaltungen und Gespräche einfach. Und. Ja, man kann am Anfang noch nicht sagen, wo es hingehen wird« (IFD 2).

Praktika

Die interviewten Teilnehmer wurden nach ihren Erfahrungen und Bewertungen bisheriger Praktika bzw. dem aktuellen Praktikum, in dem sie sich zum Zeitpunkt des Interviews befanden, befragt. Während einige Personen nur Praktika in einem einzigen Arbeitsbereich wie z. B. Gärtnerei oder Sägewerk angaben, berichteten viele Teilnehmer von unterschiedlichen Bereichen, in welchen sie Einblicke gewinnen und in denen sie verschiedene Arbeitstätigkeiten kennen lernen konnten. So erzählte ein Teilnehmer von seinen Praktika in einer Metzgerei, Zimmerei, in einem Sägewerk, einer Schreinerei sowie von seiner Beschäftigung in einer Kfz-Werkstatt als Automechaniker und als Spangler.

Interessanter als die Aufzählung der Praktika durch die Teilnehmer erscheint deren Bewertung:

Obwohl das Praktikum in einer Metzgerei nicht verlängert wurde, weil er merkte, dass er lieber im Holzbereich arbeiten wollte, beurteilte es ein Teilnehmer als durchwegs positive Erfahrung:

P: »Hatte ich mir nie vorgestellt. Metzgerei? Okay, muss ich jetzt nicht unbedingt haben, aber. I: Haben Sie vor dem Praktikum gedacht oder danach?

P: Vor dem Praktikum.

I: Und wie war es dann?

P: Super. Ich war. Ich habe einen guten Chef gehabt. Mei, wir haben uns zusammengespielt. Was bärig war noch, dass eine kleine Landwirtschaft noch im Hintergrund betreut worden ist noch. Da habe ich noch mithelfen können. Und da war ich fünf Monate.

I.: Hmh. Und warum hat das dann geendet?

P: Weil ich gesagt habe, ich möchte wieder ins Holzgeschäft eigentlich. Ins Holz. Mit Holz arbeiten und so.

I: Hmh. Und haben Sie das dann der Frau U. [Integrationsberaterin] gesagt, oder.

P: Ja, das haben wir ihr dann gesagt« (P 9).

Aber auch von Schwierigkeiten und Problemen sowie das Erfahren eigener Grenzen wurde berichtet, wie der gerade eben zitierte Teilnehmer weiter ausführte:

»P: Aber ich muss sagen, es war Wahnsinn in der Zimmerei. Arbeit war genug da. Der Chef hat ja drei Baustellen aufgenommen am Tag. Da haben wir drei Dachstühle raufmachen müssen. Mei, und dann habe ich halt auch gesagt: Muss ich nicht so unbedingt haben. So einen Stress irgendwo. (...) Mei und mit der Höhe habe ich es auch nicht so gehabt, muss ich ehrlich sagen. Mit der Höhe. Das war schon (...) Ja gut, aber es war. Es ist halt rau zugegangen. (...) Weil jeder hat den anderen irgendwie auch. Gut. ... Jeden anderen übertrumpfen wollen. Die haben ja ein Dach gelegt. Jeden anderen überholen, so ungefähr. Das war halt nicht das meine« (P 9).

Drei junge Frauen erzählten:

»Ja, Hotel habe ich mal gemacht. Da, da hat mir die Frau M. [Integrationsberaterin] angeboten, ich soll mal ein Hotelpraktikum machen, aber das hat irgendwie überhaupt gar nicht hingehauen. Die waren jedes Mal, wenn ich irgendwas falsch gemacht habe, da hat sie es mir nicht richtig erklärt oder, die waren unfreundlich« (P 80).

»P: Aber ausmisten und so war ein bisschen zu anstrengend. Aber die Pferde sauber machen. Das ging. (...) Das habe ich dann der Frau B. [Integrationsberaterin] gesagt und dann hat sie gesagt ›Wir probieren es jetzt noch mal. Und wenn es dann nicht mehr klappt, dann hören wir auf. Und so war es dann auch« (P 26).

»P: Also. In der Küche soll man immer flott sein und so. Ist halt der Stress dort auch, das ist wieder nichts für mich dann. Muss man ja immer flott auf Achse sein immer« (P 73).

Der oben zitierte junge Mann fasste den Nutzen der Praktika in folgende Worte:

»P: Ja, genau das wollte ich auch. Und das war eigentlich. Ich muss sagen, ich habe einen Haufen gelernt. Das kann ich jetzt wirklich im Beruf umsetzen, was ich da gelernt habe. Was sie mir gezeigt haben (...) Weil, ich sage jetzt mal, an den ganzen Praktika, wo ich jetzt was gesehen habe, kann ich an jedem Beruf was dazutun ... Weil das einfach ... Super ist. Wenn du da was dazu nochmal was lernen kannst. Und wenn man Interesse hat, dann kann man alles lernen, sage ich« (P9).

Einschätzung der eigenen Fähigkeiten/Kompetenzen/Persönlichkeit

Aufgrund ihrer gesammelten Erfahrungen in den Praktika konnten einige Befragte ihre Stärken genauer konkretisieren, meist schilderten sie diese in konkreten Kontexten bzw. durch Rückmeldungen in den Praktika:

P: Ich verstehe halt sehr viel, wenn ich jetzt mit jemandem mal rede zum Beispiel, das kann ich sehr gut. Dass ich mit jemandem, wenn ich jetzt mal. Wie soll ich das jetzt erklären. Wenn ich jetzt selber was erzählen sollte. Manchmal rede ich ja mal mit den anderen darüber. Wenn sie mich etwas fragen. Ähm. Wie soll ich es jetzt erklären. Wenn es halt um Gerede geht, wenn sie mich irgendwas fragen geht und so. Und ich muss.
(...) So, umgehen mit Leuten halt, das kann ich sehr gut, haben sie gesagt immer. Da hab ich sehr viele lobenswerte bekommen« (P 27).

Auch Schwächen bzw. nicht gewünschte Arbeitstätigkeiten konnten einige Teilnehmer schildern:

»Gut, ich mache halt ab und zu auch mal Fehler. Ich bin halt doch nicht so ... Ich muss halt besser aufpassen. Das ist halt mein Problem« (P 39).

»Genau, dann krieg ich Probleme. Oder ich tu dann halt hudelnd praktisch anfangen, und das, das kann ja bei irgendwie einer Arbeit nicht sein, dass wenn ich mit Kollegen nicht klarkomme oder so, oder die echt merken, dass man halt sehr stark sich ablenken lässt und nervös wird, dass sie dann noch weitermachen und das war halt schon immer meine Schwäche« (P 14).

»P33: Man muss mir auch ganz genau erklären, bevor ich. Dann mache ich es falsch. Da muss man mir drei oder viermal erklären, und dann (...) Die Maschinen muss man mir einstellen, so und so. Ich will es selber machen, aber es klappt nicht« (P 33).

Die Motivation, die aufgetragenen Arbeiten gut zu erledigen, wurde vor allem von den Personen artikuliert, die die den Weg einer theoriereduzierten Ausbildung beschritten. Doch auch die anderen Befragten konnten aufgrund der Praktika mehr oder weniger differenziert ihre eigenen Stärken, Fähigkeiten, aber auch Grenzen einschätzen und die damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten formulieren.

Erfahrene Unterstützung

Unterstützung (außer IFD)

Auf die Frage, wer sie bei der Umsetzung des Wunsches, eventuell auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten, unterstützt hatte, artikulierten einige Befragte, dass sie eine solche von ihren Eltern oder anderen Personen aus dem direkten sozialen Umfeld (Mutter der Freundin, Betreuer, Tante) erhalten haben, wobei die Teilnehmer dann vor allem von Unterstützung im Sinne eines emotionalen Rückhalts bzw. einer Bestätigung des eigenen Willens berichteten. Zum Teil wurde auch von direkter aktiver Unterstützung, z. B. im Rahmen von eigenständiger Praktikumssuche berichtet.

Die Lehrkraft wurde insofern als Unterstützung wahrgenommen, dass z. B. Mobilitätstraining oder Wohntraining durchgeführt wurde, sie bereits Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vor Beginn von »Übergang Förderschule-Beruf«) gesucht und organisiert, eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« unterstützt oder initiiert hat sowie während des Prozesses durch Zusammenarbeit mit dem Integrationsberater und Arbeit mit dem Schüler unterstützend mitgewirkt hat. Andere Teilnehmer haben die Schule bzw. Lehrer jedoch auch als wenig hilfreich erlebt bzw. artikulierten den Wunsch nach einer intensiveren Förderung. So wurde zum einen eine zögerliche bzw. ablehnende Haltung der Lehrkraft gegenüber dem Wunsch, außerhalb einer WfbM zu arbeiten, erläutert, zum anderen wurde von einer Unterforderung in der Schule durch zu geringe Anforderungen berichtet.

Unterstützung durch den IFD

Eine Unterstützung durch den Integrationsberater bestätigten fast alle Befragten, wobei sie aus ihrer Sicht am meisten von folgenden Aspekten profitierten:

Hilfe bei der Suche nach geeigneten Praktikums- bzw. Arbeitsplätzen durch den Integrationsberater formulierten mehrere Befragte, wie z. B.:

»Erst als Frau M. [Integrationsberaterin] mit diesem Projekt gekommen ist. Da hat man erst angefangen zu sagen ›Ja, der und diese Schüler kann man ja draußen‹« (P 32).

»Wenn ich etwas gefunden habe, dann habe ich den Herrn E. [Integrationsberater] angerufen, wann ich mal vorbei kommen kann. Dann hat halt er in der Firma nachgefragt. Und dann sind wir, wenn es halt geklappt hat, dann sind wir mal hingefahren miteinander. Da hat er mich halt vorgestellt und dann« (P 22).

»Weil die Frau B. [Integrationsberaterin] hat mit mir sehr viel Praktikas gemacht gehabt. Wir haben überall. Mal zwei Wochen, mal ein halbes Jahr, mal ein paar Monate« (P 27).

»Mei, mit den ganzen – wie soll ich das sagen? – auf welche Art. Hm. Schwierig jetzt. Weil es. Sie hat das Ganze vermittelt, das Ganze. Muss ich auch sagen. Sie hat sich auch mehr da drum gekümmert, sage ich jetzt mal, wie es weitergeht. Die hat einfach die Leute zusammengerufen und die ist auch dahinter geblieben. Die hat jetzt nicht gesagt: ›Okay, den haben wir. Den stellen wir jetzt mal nach hinten in die Ecke, der hat jetzt schonmal ein bisschen Arbeit. Gut, wo ich gearbeitet habe, da war sie genauso da, wie auch nach der. Wie vor der Schule. Auch wie jetzt. Und die hat das alles eigentlich mehr in die Wege geleitet. Mit der ganzen Agentur Arbeit und das Ganze. (...) Sie hat mir den. Mit mir die Arbeit eigentlich schon mit der Schule ausgemacht, dass ich auch wirklich da arbeiten kann« (P9).

In diesem Zitat wird mit *»die hat alles eigentlich mehr in die Wege geleitet«* gleichzeitig die Rolle des Integrationsberaters als Prozessverantwortlicher und Koordinator angesprochen. Ein anderer Teilnehmer drückte dies so aus:

»P: Genau. Dass es ein Projekt gibt, wo Schülern mit Lernbeeinträchtigungen die Möglichkeit haben, trotzdem auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt zu werden. Und. Ja, da ist uns dann auch die Frau R. [Integrationsberaterin] vorgestellt worden. Da hatten wir dann die ersten paar Mal eine Sitzung praktisch. Und. Ja, dann ist uns dann eigentlich.

I: Nur mit der Frau R. und mit der Lehrkraft?

P: Mit den Lehrkräften, mit der Frau R. und halt die, die das Projekt finanzieren praktisch. Und dann waren wir dann halt zusammengesessen, da wurden dann erst einmal Vorschläge gesammelt, was für Praktikumsbetriebe in Frage kommen. (...) wir haben halt unsere Wünsche geäußert und sie hat dann halt geschaut, kriegen wir dich da rein, kriegen wir dich nicht da rein« (P 14).

Von Unterstützung bzw. direkter Anleitung im Betrieb berichteten die Teilnehmer weniger:

I: Und, wenn die K.-P. [Integrationsberaterin] zu Ihnen hier in den Betrieb kommt? Hilft die Ihnen auch direkt bei der Arbeit, oder?

P: Nee, die gibt mir nur Tipps, ich mache das alles alleine. Die schaut mir nur auf die Finger.

I: Aber so eine direkte Hilfe benötigen Sie jetzt von Ihr nicht mehr?

P: Mei, sie möchte halt mir zuschauen, wie ich verpacke, was ich verpacke. Das möchte sie halt schon noch wissen« (P 39).

Dagegen werden Gespräche des Integrationsberaters mit den Kollegen bzw. Arbeitgebern und mit ihnen selbst als Reflexionsgrundlage bezüglich der eigenen Situation angegeben, wie folgende Aussagen exemplarisch belegen:

»I: Und der [Integrationsberater] kommt ja auch immer mal wieder vorbei und fragt, wie es Ihnen geht, oder?

P: Also gestern war er da. Hat er sich halt ein bisschen mit mir unterhalten und dann ist er halt zum Chef vorgegangen« (P 22).

»I: Und direkt im Praktikum, hat da die Fr. A. [Integrationsberaterin] Sie auch betreut?

P: Ja.

I: Was hat sie da gemacht?

P: (...) Die kam immer eine Woche bevor das Praktikum zu Ende war. Um sich zu informieren, wie das gelaufen ist. Wie Praktikum, ob der Meister zufrieden war. Und. Ja. Ob der sich vorstellen kann, mich als Mitarbeiter. Ja, so halt« (P 2).

»I: Und was macht jetzt so die Frau R. [Integrationsberaterin]?

P: (...) Was macht sie? Die ist nicht mehr so tätig. Die begleitet mich jetzt ab und zu nur. Wir treffen uns ... Ja, wir treffen uns immer Ende des Monats.

I: Hmhm.

P: Und dann besprechen wir, was war oder so.

I: Was erzählen Sie ihr dann?

P: So wie es in der Firma gelaufen ist oder so« (P 28).

»I: Und was erzählen Sie dann der Frau K.-P. [Integrationsberaterin] so?

P: Ja, wie es mir halt geht, was ich mache, wie es mir gefällt« (P 39).

Eine junge Frau berichtete, dass vom Integrationsberater zum Teil auch die eigene außerbetriebliche Situation mit angesprochen wurde:

»P: Wir haben, wir sind zusammen in die Mittagspause gegangen irgendwie, haben auch so, was halt zu Hause so ist, ob alles in Ordnung ist, so hat sie gefragt« (P 19).

Die Unterstützung zum Erreichen des Betriebs im Rahmen eines Mobilitätstrainings, Üben des Arbeitsweges bzw. Organisation der Fahrt erwähnten vereinzelte Teilnehmer ebenfalls als vom Integrationsberater übernommene Tätigkeiten.

Auf die Frage, ob der zuständige Integrationsberater auch bei Problemen im Betrieb als Ansprechpartner wahrgenommen wird, gaben mehrere Befragte an, selbst weniger aktiv zu werden, den Integrationsberater um Hilfe zu bitten, dass jedoch der IFD durch Betriebsbesuche und von ihm initiierte Gespräche hier unterstützen kann. Andere jedoch erzählten, dass sie auch von sich aus bereits Kontakt zum IFD aufgenommen haben oder sich zumindest vorstellen könnten, dies zu tun.

Einige ehemalige Teilnehmer, die vermittelt werden konnten, sahen zum Zeitpunkt des Interviews eine weitergehende Nachbetreuung im Betrieb nach der Stabilisierungsphase nicht mehr als dringend erforderlich an, freuten sich jedoch, wenn der zuständige Integrationsberater sie in größeren Abständen besucht. Andere drückten den Wunsch aus, dass der Integrationsberater noch gelegentlich vorbeikommen soll. Zwei Teilnehmerinnen gaben dies an, da von der einen jungen Frau noch ein erhöhter Gesprächsbedarf artikuliert wurde, von der anderen auf Hilfe gehofft wurde, mit Unterstützung des Integrationsberaters das eigene Tätigkeitsfeld zu erweitern.

Man erkennt an der Darstellung, dass sich die Teilnehmer sehr unterschiedlich in Anbetracht des Unterstützungsinhalts des Integrationsberaters äußerten.

Auf die Frage jedoch, wie sie die Unterstützung durch den IFD wahrgenommen haben, sprechen folgende Zitate für sich:

»P: Gott sei Dank habe ich die Frau U. [Integrationsberaterin] gehabt und Gott sei Dank habe ich dann schon meinen Autoführerschein gehabt. Dann war eh schon wieder ein bisschen ein Stockwerk höher. Weil das nie einer geglaubt hat, dass ich das alles irgendwie. Dann viel muss ich ja der Frau U. bedanken mit der Arbeit halt auch« (P 9).

»P: Also. Ja, also ich bin ihr dankbar. Also dass sie mir halt das alles ermöglicht hat. Dass sie halt mit denen allen das besprochen hat. Ob die das. Ob die halt bereit wären dafür, ne?

I: Für ein Praktikum jetzt?

P: Genau, für ein Praktikum. Darum. Dafür möchte ich ihr danken. Ne? Und. Für was noch? Dass ich halt. Also sie war sehr freundlich und entgegenkommend zu uns, ne? Also das hat. Also sie war in Ordnung. Das war mir auch sehr wichtig. Also. Ich bin total begeistert von ihr gewesen« (P 59).

»I: Und die ganze Sache mit dem Integrationsfachdienst war einfach schon eine (...) Unterstützung, wenn ich das so zusammenfassen darf.

P: Es war nicht nur eine Unterstützung, es war, glaub ich wirklich eine Rettung, um das zu werden, was ich jetzt bin. Also, das ist wie gerufen gekommen, dieses Programm, Projekt« (P 14).

»P: Ich habe der Frau B. echt viel zu verdanken. Dafür danke ich ihr wirklich« (P 27).

»P: Ja, alleine hätte ich es mir wahrscheinlich nicht zugetraut« (P 22).

»I: Haben Sie das Gefühl, Sie hätten es ohne die Frau K.-P. auch geschafft?

P: Wäre schwer gewesen.

I: Weil?

P: Weil es gar nicht so einfach ist, überhaupt etwas zu finden« (P 39).

Zukunftsvorstellungen

Auf die Frage nach den Zukunftsvorstellungen der Befragten ließen sich die Antworten in ›Beruf‹ und ›Privates‹ aufteilen.

Berufliche Vorstellungen betrafen bei den Teilnehmern, die noch in kein Arbeitsverhältnis vermittelt wurden, aber für sich Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt sahen, vor allem weitere mögliche Praktikums- bzw. Arbeitsbereiche.

Bereits vermittelte Personen artikulierten zum Teil, dass sie mit ihrer momentanen Situation im Betrieb sehr zufrieden seien und nichts verändern möchten, wie folgender junger Mann ausführte:

»I: Würden Sie gerne (...) in dem Betrieb bleiben, oder würden Sie gerne auch nochmal wechseln?

P: Wenn es geht, ganz gern. Wirklich. Weil das einfach ein super Team ist. Und. Und das ist wir. Der Betrieb ist wie eine große Familie, sage ich. Das ist wirklich eine große Familie. Und so was lässt man halt ganz ungern laufen« (P9).

Ein anderer Teilnehmer, der in eine Schlachtereie vermittelt wurde, konnte sich aber trotz seiner momentanen Zufriedenheit mit seinem Arbeitsort für die längerfristige Zukunft Veränderungen vorstellen:

»I: Würden Sie gerne irgendwann nochmal den Betrieb wechseln?

P: Ja. Wenn er den Vertrag jetzt nicht verlängern will, dann würde ich ihn nochmal wechseln.

I: Und wenn er verlängert wird?

P: Dann bleibe ich.

I: Hmh. Also Sie haben jetzt nicht selber so den Wunsch, unbedingt was Neues zu machen?

P: Nö, jetzt momentan nicht.

I: Und wenn er nicht verlängert wird, was würden Sie dann gerne machen?

P: Dann würde ich mich nochmal irgendwo anders bewerben. Irgendwo in S. vielleicht (...).
I: Wenn Sie jetzt so drüber nachdenken, wenn Sie in fünf Jahren noch arbeiten, würden Sie dann immer noch in dem Betrieb arbeiten wollen? Oder würden Sie sich nochmal verändern wollen?

P: Ja, da würde ich mich schon nochmal verändern wollen. Also das würde mir dann nach einer Zeit reichen mit Wurst. Also mein ganzes Leben könnte ich das nicht machen» (P 28).

Sollte aus welchen Gründen auch immer das aktuelle Arbeitsverhältnis beendet werden, schilderte ein Teil der Befragten bereits mehr oder weniger genaue Vorstellungen einer möglichen neuen Tätigkeit, andere wussten noch nicht, in welche Richtung es dann gehen soll. Interessant erscheint jedoch, dass eine WfbM als Arbeitsort bei fast niemandem als vorrangige Option erwähnt wird; einige würden sie, wie oben bereits erwähnt, als Übergangsoption akzeptieren.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft ganz unterschiedlich sind. So gibt es Personen, die sich an ihrem aktuellen Arbeitsplatz wohlfühlen und auch für längere oder lange Zeit dort bleiben möchten, während andere durchaus Vorstellungen artikulierten, in welchem Bereich bzw. Betrieb sie gerne beschäftigt wären (dies gilt vor allem für noch in »Übergang Förderschule-Beruf« betreute Teilnehmer) oder was sie gerne irgendwann verändern wollen. Festzuhalten bleibt, dass bei allen Personen, sollte eine Kündigung eintreten oder Veränderungen anstehen, weiterer Unterstützungsbedarf notwendig ist. Dieser muss frühzeitig erkannt und angemessen bewältigt werden. Um dies leisten zu können, muss der IFD in regelmäßigen Abständen mit dem Betrieb bzw. vor allem mit dem Arbeitnehmer Kontakt aufnehmen.

Private Wünsche bezogen sich häufig auf Ziele in naher Zukunft wie das Bestehen der Führerscheinprüfung sowie auf eine weitgehend selbstständige Lebensführung, vor allem im Bereich Wohnen, wie folgende zwei Teilnehmerinnen wiedergaben:

»P: Ja, dass ich mal daheim ausziehen kann. Und nicht immer daheim sitzen muss. Möchte schon gern auf. Selbstständig werden. Aber. Das dauert halt seine Zeit (...)» (P 73).**

»P: Mal irgendwo einen festen Arbeitsplatz haben. Einen gesicherten (...) Muss ja kein Haus kaufen, so eine WG zum Beispiel oder so. Und dann halt mal, dass ich dann, einmal ohne Eltern zurecht zu kommen dort. Dass man halt mal irgendwann mal auch ohne Eltern zurechtkommt (...). Ich muss ja nicht weit weg wohnen, man kann ja auch in der Umgebung was suchen. Dann. Man kann ja irgendwann so vorbeikommen. Zum Wäsche waschen dann (...) Ja, so, man muss nicht mit Fremden wohnen, man kann auch mit Bekannten wohnen zum Beispiel. (...) Ich sag ja, die Eltern können ab und zu mal nach uns gucken, wenn was ist. (...) Vielleicht mal so Wohnbetreuung zum Beispiel« (P 74).

Freizeit

Unter Freizeit wird hier die Zeit außerhalb der Arbeitszeit, in der ein Mensch frei entscheiden kann, wie er sie verbringt, verstanden. Schröder (2006, 252) hat in einer Studie bezüglich dem Freizeitverhalten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Alter von 11 bis 19 Jahre nachgewiesen, dass »Einschränkungen hinsichtlich der

Mobilität, der Selbstständigkeit, der Kommunikation, der Selbstbestimmung, der Eigenmotivation und der Information« die Freizeitgestaltung der Jugendlichen in hohem Maße beeinträchtigen. Doose (2007a, 304) dagegen kommt in einer Studie, die sich jedoch auf Erwachsene in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes bezieht, zu dem Ergebnis, dass ein hoher Anteil (70 %) der befragten Arbeitnehmer zufrieden mit ihrer Freizeitsituation sind.

Mit dem Verlassen des institutionell geprägten Weges von der Schule in die WfbM fällt für einige Personen ein großer Teil ihrer Freizeitaktivitäten, die häufig durch Organisationen der Behindertenhilfe angeboten werden, weg:

»Mit der Vermittlung (...) auf den allgemeinen Arbeitsmarkt besteht die Gefahr, dass diese internen Freizeitangebote nicht mehr zugänglich sind, weil sie z. B. während der Arbeitszeit liegen oder nur Betreuten zugänglich sind, und keine Alternativen vorhanden sind« (ebd., 305).

Einige in der vorliegenden Studie interviewte Personen gaben an, nach ihrem Praktikum bzw. ihrer Arbeit noch Hobbys zu pflegen, andere berichteten, nicht mehr viel zu unternehmen. Auch bezüglich Freundschaften zeigt sich eine große Bandbreite an Antworten auf. Während einige von Freunden erzählten, mit denen sie sich in ihrer Freizeit treffen, fügten andere Teilnehmer hier relativ wenig an. Interessant erscheint, dass viele den Kontakt zu ehemaligen Mitschülern verloren haben, was jedoch ein hoher Anteil der Teilnehmer nicht als problematisch einschätzt, was folgende Teilnehmerin exemplarisch so ausdrückte:

»I: Und, die Leute aus der Schule, die meisten sind ja eben in die Werkstatt, haben Sie zu denen noch Kontakt?

P: (verneinendes) mmh.

I: Nein?

P: Nur am Anfang hab ich zur N. noch Kontakt gehabt, aber jetzt nimmer ... Die war bei mir in der Klasse.

I: Würden Sie sich wünschen, dass Sie da noch mehr Kontakt haben oder ist das für Sie in Ordnung?

P: Nein, das passt schon so, wie es jetzt ist

I: Was machen Sie dann in Ihrer Freizeit, wenn Sie heimkommen?

P: Mit Leuten weggehen und so, Freunde treffen.

I1: Aber das sind jetzt eben keine aus Ihrer ehemaligen Schule?

P: Nein. (I: nein). Nur so wenn ich mal in die Disco jetzt reingeh' oder so, dass ich einmal den S. oder den E. oder so treff.

I: Aber Sie sagen jetzt nicht, sie würden sich gern noch öfter mit denen treffen?

P: Nein. Nimmer so« (P 19).

Doch artikulierten andere Teilnehmer durchaus, dass sie den nur noch losen oder gar nicht mehr bestehenden Kontakt bedauern:

»I: Haben Sie so mit Ihren Mitschülern noch Kontakt? Von der Schule?

P: Hm, nee, nicht so. Leider eigentlich. Also. Nee. (...) Eine, da war es voll schade. Weil wir haben uns total gut verstanden und so. (...) Echt schade. Aber mit einem alten Schulkame-

raden, mit dem telefoniere ich ab und zu mal. Mit dem habe ich noch ein bisschen Kontakt« (P 1).

Die Antworten zeigen insgesamt eine Variationsbreite, die auch von Doose (2007a, 304f.) bestätigt wird. Für einen Teil der Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« stellt die Freizeitgestaltung keinerlei Problem dar, vor allem, wenn Sie bereits vorher in Vereinen oder sonstigen Gruppen aktiv waren oder sie schon zu Schulzeiten einen Freundeskreis aufgebaut hatten, der nicht ausschließlich aus Schulkameraden bestand. Doch finden sich durchaus Personen, die einen, individuell unterschiedlich großen Unterstützungsbedarf im Freizeitbereich aufweisen. Dieser muss von den Integrationsberatern erkannt werden, um Angebote zur Freizeitgestaltung unterbreiten zu können. Die Netzwerkfunktion des IFD zu Freizeitinstitutionen muss wahrgenommen werden. Der Blick auf Teilhabe darf nicht auf das Arbeitsleben beschränkt bleiben, vor allem in langfristiger Perspektive könnte eine fehlende Integration in zentralen Lebensbereichen auch negative Auswirkungen auf ein bestehendes Arbeitsverhältnis haben.

6.2.4 Ergebnisse

6.2.4.1 Quantitative Ergebnisse

Verbleib der Teilnehmer

Der Erfolg vieler arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen wird vorrangig an Vermittlungszahlen bzw. -quoten bemessen (vgl. König u. a. 2010), was dazu führen kann, dass vor allem Menschen mit geringerem Unterstützungsbedarf eine Teilnahme an den Maßnahmen möglich wird. »Übergang Förderschule-Beruf« hat hier jedoch deutlich solche als Zielgruppe Schulabgänger definiert, die individuelle und intensive Unterstützung benötigen, um ggf. Alternativen zur WfbM erschließen zu können.

Zum Stand September 2010 konnte durch die umfangliche Unterstützung des IFD während und nach der Schulzeit zahlreichen Schulabgängern der Weg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis ermöglicht werden, wie die folgende Darstellung (Tab. 7) der durch das ZBFS sowie die wissenschaftliche Begleitung ermittelten Angaben verdeutlichen.

Die Daten des ZBFS liegen für alle bis September 2010 durchgeführten bzw. laufenden Durchgänge (1. bis 4. Durchgang) vor und wurden bei den IFD durch die Stichtagsabfrage vom 01.09.2010 tabellarisch abgefragt.

Die Daten der wissenschaftlichen Begleitung konnten über die tabellarischen Bestandsaufnahmen 2009 sowie 2010 erhoben werden und umfassen die Stichprobe von 72 Teilnehmern aus dem 1. und 2. Durchgang (vgl. Kap. 6.1.3). Ein Vergleich der Zahlen zeigt, dass sich die geschlechtsspezifische Verteilung in beiden Datenquellen widerspiegelt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung war es zusätzlich aufgrund personenbezogener Abfragen zu zwei Zeitpunkten zumindest für den 1. und 2. Durchgang möglich, neben den insgesamt erreichten Vermittlungen pro Durchgang

auch diejenigen Arbeitsverhältnisse zu erheben, die zum September 2010 noch Bestand hatten sowie Angaben zum Verbleib von Teilnehmern mit inzwischen wieder aufgelösten Beschäftigungsverhältnissen anzugeben.

Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die erreichten Vermittlungen sowie bestehende Arbeitsverhältnisse, wobei beim Lesen beachtet werden muss, dass die Zahlen der jeweils oberen Tabellenzeile in die nächste addiert wurden.

Durchgang	Erreichte Vermittlungen ⁵⁷ Angaben ZBFS (Stand September 2010)	Erreichte Vermittlungen ⁵⁸ Angaben WB (Stand Herbst 2010)	Bestehende Arbeitsverhältnisse Angaben WB (Stand Herbst 2009)	Bestehende Arbeitsverhältnisse Angaben WB (Stand Herbst 2010)
1. Durchgang	31 Vermittlungen 3 weiblich = 9,7 % 28 männlich = 90,3 %	24 Vermittlungen 3 weiblich = 12,5 % 17 männlich = 87,5 %	19 bestehende Arbeitsverhältnisse 3 weiblich = 15,8 % 16 männlich = 84,2 %	20 bestehende Arbeitsverhältnisse 3 weiblich = 15,0 % 17 männlich = 85,0 %
Inklusive 2. Durchgang	48 Vermittlungen 7 weiblich = 14,6 % 41 männlich = 85,4 %	40 Vermittlungen 9 weiblich = 22,5 % 31 männlich = 77,5 %	28 bestehende Arbeitsverhältnisse 4 weiblich = 14,3 % 24 männlich = 85,7 %	36 bestehende Arbeitsverhältnisse 9 weiblich = 25,0 % 27 männlich = 75,0 %
Inklusive 3. Durchgang	58 Vermittlungen 10 weiblich = 17,2 % 48 männlich = 82,8 %	Keine Erhebung	Keine Erhebung	Keine Erhebung
Inklusive 4. Durchgang	60 Vermittlungen 10 weiblich = 16,6 % 50 männlich = 83,3 %	Keine Erhebung	Keine Erhebung	Keine Erhebung
Gesamt	60 Vermittlungen (1. bis 4. Dg.) 10 weiblich = 16,6 % 50 männlich = 83,3 %	40 Vermittlungen (1. und 2. Dg.) 9 weiblich = 22,5 % 31 männlich = 77,5 %	28 bestehende Arbeitsverhältnisse 4 weiblich = 12,5 % 24 männlich = 87,5 %	36 bestehende Arbeitsverhältnisse 9 weiblich = 25,0 % 27 männlich = 75,0 %

Tab. 7: Erreichte Vermittlungen Stand September 2010 (unabhängig, ob diese zum Zeitpunkt der Abfrage noch bestanden) sowie noch bestehende Arbeitsverhältnisse 2009 und 2010

57 Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS)

58 Quelle: Untersuchungen Nr. 5 und 11

Im September 2009 konnten, bezogen auf die Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung, 28 bestehende Arbeitsverhältnisse nachgewiesen werden. Von vier Personen war zu diesem Zeitpunkt bekannt, dass nach der Vermittlung das Beschäftigungsverhältnis wieder aufgelöst wurde.

Durch die Abfrage im September 2010 gelang es, folgende Verläufe dieser Personen zu erheben:

- Eine Person wurde wieder über den IFD in ein Arbeitsverhältnis vermittelt;
- Zwei Personen fanden nach einer Entlassung ohne Unterstützung durch den IFD einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt;
- Von einer Person war lediglich bekannt, dass es zu einer Entlassung kam, der Verbleib ist jedoch unklar.

Von den insgesamt 28 zum September 2009 bestehenden Arbeitsverhältnissen dauerten 27 auch im September 2010 noch an. Es konnten neun weitere Vermittlungen durch den IFD erreicht werden. Wie bereits erwähnt, betraf eine davon einen jungen Mann, der bereits sein zweites Arbeitsverhältnis mit Hilfe des IFD eingehen konnte, sodass insgesamt 36 Personen im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« zum September 2010 in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes tätig waren. Ein junger Mann wurde aus betrieblichen Gründen (Betriebschließung) gekündigt und war arbeitslos bzw. befand sich in einer ABM und sollte nach Angaben des IFD voraussichtlich Teilnehmer der regulären Maßnahme »Unterstützte Beschäftigung« werden.

Die regionale Verteilung aller Teilnehmer der Stichprobe sowie die der vermittelten Teilnehmer wird in folgender Tabelle dargestellt:

Bezirk	Teilnehmer 1. und 2. Dg.	Teilnehmer mit Ein- verständniserklärung 1. und 2. Dg.	Teilnehmer vermittelt 1. und 2. Dg. 2009	Teilnehmer vermittelt 1. und 2. Dg. 2010
Oberbayern	21	17	8	8
Niederbayern	6	4	2	1
Oberpfalz	5	5	1	1
Oberfranken	11	10	4	4
Mittelfranken	14	13	5	8
Unterfranken	12	12	2	6
Schwaben	15	11	6	8
Gesamt	84	72	28	36

Tab. 8: Regionale Verteilung aller Teilnehmer mit Einverständniserklärung (EE) (N = 72) sowie aller vermittelten Teilnehmer (September 2009: N = 28; September 2010: N = 36)

Unabhängig davon, welche Quelle (ZBFS oder WB) als Grundlage genommen wird, zeigt sich exemplarisch, bezogen auf den 1. und 2. Durchgang, bereits kurz nach Einführung von »Übergang Förderschule-Beruf« eine hohe Vermittlungsquote:

	Teilnehmer 1. und 2. Dg.	Erreichte Vermitt- lungen 1. und 2. Dg.	Vermittlungsquote 1. und 2. Dg.
Angaben ZBFS	84 ⁵⁹ 26 Weiblich = 31,0 % 58 männlich = 69,0 %	48 ⁶⁰ Vermittlungen 7 weiblich = 14,6 % 41 männlich = 85,4 %	57,1 % (insgesamt) 26,9 % (aller weibli- chen Teilnehmer) 70,7 % (aller männli- chen Teilnehmer)
Angaben WB	72 ⁶¹ 23 Weiblich = 31,9 % 49 männlich = 68,1 %	40 ⁶² Vermittlungen 9 weiblich = 22,5 % 31 männlich = 77,5 %	55,6 % insgesamt 39,1 % (aller weibli- chen Teilnehmer) 63,3 % (aller männli- chen Teilnehmer)

Tab. 9: Vermittlungsquoten von »Übergang Förderschule-Beruf«, 1. und 2. Durchgang

Über die Hälfte der Teilnehmer konnte in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes wechseln, eine Quote, die auf den Einbezug des IFD bereits während der Schulzeit sowie dessen erfolgreichen Bemühungen zurückzuführen ist. Verbunden mit der Erkenntnis, dass ein Großteil der Arbeitsverhältnisse, die im September 2009 nachgewiesen wurden, auch ein Jahr später noch bestanden, deutet dies auf einen großen Erfolg von »Übergang Förderschule-Beruf« hin.

In beiden Datenquellen kann allerdings eine signifikante Überrepräsentation bezüglich der Vermittlung junger Männer nachgewiesen werden. Dieses Phänomen betrifft sowohl die Vermittlungsquote insgesamt als auch den jeweils geschlechtsspezifisch erreichten Anteil. Nähere Analysen hierzu sind in Kap. 6.2.4.3 zu finden.

Einblicke und detaillierte Angaben zu den 28 Arbeitsverhältnissen (Stand September 2009) sind in Kap. 6.3.1 zusammen gestellt.

Aus den konzeptionellen Zielen von »Übergang Schule-Beruf« geht hervor, dass bei allen Schülern vor allem die Handlungsmöglichkeiten (vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011) nach Schulabschluss erweitert werden sollen. An dieser Stelle sollen daher neben den erreichten Vermittlungen, die neben anderen ein gewichtiges Kriterium für den Erfolg einer Maßnahme darstellen, auch die Übergänge der anderen Teilnehmer präsentiert werden, also der Schüler, die zum September 2010 kein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt begonnen hatten. Es erscheint interessant, den Verbleib aller Teilnehmer aus dem 1. und 2. Durchgang näher zu betrachten:

59 Vgl. Tab. 3: Angaben in Klammern (35 Teilnehmer im 1. Durchgang, 49 Teilnehmer im 2. Durchgang)

60 Vgl. Tab. 7

61 Vgl. Tab. 4

62 Vgl. Tab. 7

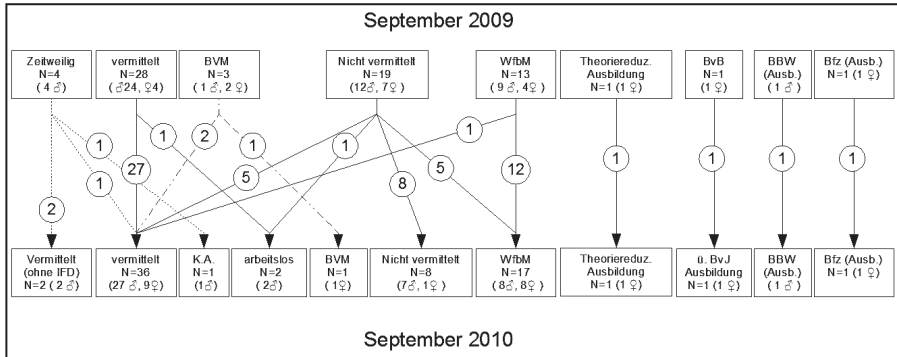


Abb. 44: Verbleib der Teilnehmer, Datenbasis wissenschaftliche Begleitung
Anmerkungen:

- 1) Familiär bedingtes Ausscheiden N = 1, nicht mit aufgelistet
- 2) WfbM: beinhaltet einen Außenarbeitsplatz (männlich) sowie eine betriebliche Qualifizierung (weiblich)
- 3) Vermittelt beinhaltet auch einen Arbeitsplatz im elterlichen Betrieb

Neben den erreichten Vermittlungen lassen sich durch die Abbildung folgende Verläufe verdeutlichen:

- Drei Personen wechselten bereits vor September 2009 in eine ortsansässige BVM, die jedoch auch mit Integrationskräften arbeitete, zwei konnten daraufhin vermittelt werden, eine Person besuchte im September 2010 weiterhin die BVM (offiziell läuft diese Maßnahme mittlerweile als BvB);
- 17 Personen wechselten in die WfbM über, vier Personen absolvierten zum September 2010 eine theoriereduzierte bzw. überbetriebliche Ausbildung, wobei hier nicht zu jeder Person nähere Angaben vorlagen;
- Acht Personen waren zum Zeitpunkt der Abfrage noch nicht vermittelt und befanden sich daher weiterhin in der »Unterstützten Beschäftigung«;
- Ein Teilnehmer brach die »Unterstützte Beschäftigung« ab, sein Status war im September 2010 »arbeitslos«.

Gerade die qualitativ orientierte Forschungsstrategie bietet nun den Vorteil, durch Einbezug der Perspektiven der Betroffenen, die Bewertung von »Übergang Förderschule-Beruf« sowie die Bewertung des Verbleibs der einzelnen Teilnehmer vor allem aus deren individuellen Sicht zu beleuchten. Einblicke hierzu geben vor allem die Teilnehmerportraits (vgl. Kap. 6.3.2), in denen exemplarisch unterschiedliche Facetten von »Übergang Förderschule-Beruf« sowie Personen mit unterschiedlichen Orten der beruflichen Bildung und Teilhabe näher dargestellt werden. So findet sich dort Darstellungen von vermittelten Personen sowie von

- einer junge Frau, die sich aufgrund ihrer Epilepsie für die WfbM als (vorläufigen) Ort der beruflichen Teilhabe entschieden hat,

- einem jungen Mann, der mit Unterstützung des IFD eine theoriereduzierte Ausbildung begonnen hat und
- einem jungen Mann, der sich statt für ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für einen Außenarbeitsplatz in der WfbM entschieden hat.

6.2.4.2 Qualitative Ergebnisse

Während von Seiten der Mittelgeber eher quantitativ erzielte Vermittlungsquoten ein (oder das) entscheidende Kriterium für den Erfolg einer Maßnahme darstellen, nehmen aus pädagogischer Sicht die Qualität der Unterstützungsangebote und die dadurch bewirkten Veränderungen und Entwicklungen der Teilnehmer einen mindestens ebenso hohen Stellenwert ein (vgl. Doose 2005; vgl. Fasching 2010, 369), Bezugnehmend auf die Leitziele ›Förderung von Selbstbestimmung und Lebensqualität‹. Eine solche Sichtweise setzt sich ab von dem Bemühen bzw. dem Druck schnell erreichter Vermittlungen, da dies häufig mit einer Zielgruppenverschiebung hin zu Personen mit niedrigem Unterstützungsbedarf (vgl. König u. a. 2010, 194) einhergeht. Durch die Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« mittels qualitativer Methoden (Interviews) wird der hohe Stellenwert von pädagogischen Angeboten deutlich, die am Individuum, seinen Bedarfen und seinen Wünschen ansetzen.

Die Festlegung eines Schulabgängers auf einen möglich (erscheinenden) Ort der beruflichen Teilhabe aufgrund von testdiagnostischen Ergebnissen bzw. dem Ort der bisherigen Beschulung (Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) erscheint nicht zulässig. Stattdessen muss das gesamte Bedingungsgefüge eines Menschen in den Blickpunkt rücken. Durch den Abbau hindernder sowie dem Schaffen förderlicher Umweltfaktoren und der Unterstützung durch fachkundige Personen können Entwicklungsschritte ermöglicht werden. Dabei sollen nicht die Defizite eines Schülers als vielmehr seine vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund gestellt werden. An diesen müssen sich die pädagogischen Angebote orientieren.

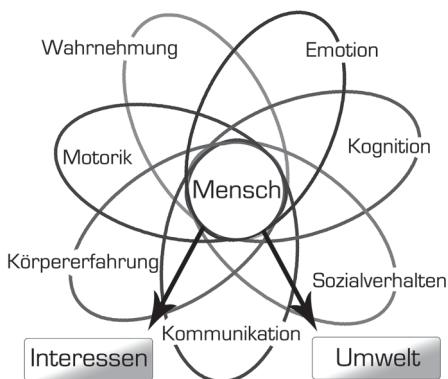


Abb. 45: Entwicklungsbereiche (vgl. Heger 2008a, 32, modifiziert nach Fröhlich 1989)

Alle Bereiche der Entwicklung stehen in Wechselwirkung zueinander, im Mittelpunkt steht im Rahmen einer systemischen Sichtweise der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit mit seinen subjektiven Bezügen (vgl. Heger 2008a, 30).

Die Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist maßgeblich abhängig vom Angebot der ›sachlichen und sozialen Umwelt‹ (vgl. ebd.) sowie von der Interessenslage des Individuums. Alle Entwicklungsbereiche stehen in Interdependenz mit Kontextfaktoren

sowie der intrinsischen Motivation. Aus diesem Grund ist es zentral, die Bedürfnisse des Menschen, seine Wünsche und Vorstellungen zu ermitteln, daran anzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

Von allen befragten Beteiligten wurde zum Ausdruck gebracht, wie stark sich Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« durch die eigene Motivation und Interessen, die sich neu eröffnenden Erfahrungsräume sowie die damit verbundenen Anforderungen der (betrieblichen) Umwelt weiterentwickelt haben: So formulierte ein Integrationsberater:

»Also die zeigen, finde ich, einfach auch über das Praktikum manchmal noch Fähigkeiten, wo selbst die Lehrer mit den Augen und Ohren schlackern« (IFD 2).

Auch eine Lehrkraft sagte aus:

»(...) weil die so eine Entwicklung machen, die kann man dann ja nicht mit ›reintesten‹, ja (...) Wir haben ja so erstaunliche Sachen da erlebt, also Potenzial, wie da plötzlich da geöffnet wird« (LL 1).

Ein Integrationsberater erzählte von einem jungen Menschen:

»Und der eine hat jetzt eine Freundin und dann ist es jetzt so, dass er jetzt dann langsam erzählt, so von wegen, er möchte auch mal eine Familie haben und Kinder. Also das sind so Sachen. Mei, das sind. Da werde ich ihm nicht widersprechen. Ich weiß nicht, ob das jemals in Frage kommt. Und ich kenne auch die Freundin nicht. Aber. Das sind dann auch so Zukunftsträume, die sie dann entwickeln. Und was ich als sehr, sehr schönen Nebeneffekt empfinde ist, dass speziell der eine Jugendliche macht einen unwahrscheinlichen Entwicklungsschub. Es ist enorm. Ich finde das. Also er hat früher nie viel geredet. Er hat nur das Nötigste gesagt. Was man halt gefragt hat und dann musste man bohren, ewig. Und von sich aus hat der nie geredet. Und jetzt ruft er mich an, wünscht mir einen schönen Abend. (lacht) Also solche Sachen. Oder wenn ich zum Betriebsbesuch komme, dann kommt er, gibt mir die Hand und sagt: ›Hallo, Frau Z. [Integrationsberaterin], wie geht es Ihnen?‹ Also solche Sachen, die mich unwahrscheinlich freuen. Weil ich merke halt, also ich sehe diese Schritte, die der macht. Und vom Betrieb her krieg ich Rückmeldung, dass der jetzt inzwischen viel mehr schreibt, viel mehr liest. Also er traut sich auch an Computer, die chatten jetzt inzwischen. Wo ich ja wirklich, bei dem speziell Befürchtungen hatte. Weil, da ist das Elternhaus nicht so dahinter her. Und ich habe immer zu ihm gesagt, er muss, auch wenn er in Arbeit ist, abends noch – was weiß ich – zehn Minuten lesen und zehn Minuten schreiben, weil ich echt Angst hatte, dass er diese Fähigkeiten wieder verlernt. Und jetzt macht er das mit seinen Kollegen am Computer in der Pause und das finde ich super. Also das freut mich sehr. Also bei dem geht es wirklich gut voran« (IFD 1).

Auch von einem Schüler, der letztendlich nach der ersten Phase (11. Jahrgangsstufe) nicht weiter an »Übergang Förderschule-Beruf« teilgenommen hat, wurde berichtet:

»1: Wir hatten doch auch mal einen, der also fast nichts gesprochen hat, ein absolut ruhiger Schüler war. Sehr, sehr zurückhaltend. Und der dann auch durch Praktika plötzlich zu sprechen angefangen hat. Und der Lehrer, eigentlich alle waren total begeistert. Also innerhalb kürzester Zeit (...). Also ein riesen Schritt.

2: Ja, der ist dann zwar vom Projekt nicht weiter, weil da einfach die Entwicklung noch zu sehr nachgebinkt hat. Aber der ist nach wie vor in diesem Betrieb, was wir damals ausgesucht haben, immer an seinem Praxistag. Und die sagen, das ist wirklich eine gute Entwicklung (...)

Mal was anderes gesehen haben und wirklich über den Kontakt da einfach noch mal einen Schwung nach vorwärts machen« (IFD 1).

Auch Lehrkräfte benannten explizit, welche unerwarteten Entwicklungen bei Teilnehmern stattfanden: Eine Lehrkraft erzählte von einem Schüler, der

»hat ganz klar gesagt: Er möchte nicht in die Wfb. Es ist jetzt. Dann haben wir gedacht: Okay, wir wissen nicht wie es anläuft und wir probieren es. Das war dann auch Ihre Aussage: ›Wir können es einfach mal probieren‹. Also ich habe ihn anfangs überhaupt nicht so gesehen, aber er macht sich jetzt doch völlig wider Erwarten« (LL 2).

Belegt durch vielfältige Aussagen des IFD, der Lehrkräfte, aber auch der Teilnehmer selbst zeigt sich, dass sich die jungen Menschen durch die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« viel mehr zutrauen, sich Fähigkeiten unerwartet positiv entwickeln – z. B. mündliche Ausdrucksmöglichkeiten, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Eigeninitiative (auch in anderen Lebensbereichen, wie z. B. Wohnen) – und der Wunsch geäußert wird, Alternativen im Arbeitsleben zu erfahren:

»Also eindeutige positive und enorme Entwicklungen sehe ich immer im Anwachsen des Selbstwertgefühls. Und dieses Selbstwertgefühl ist für mich auch die Grundlage für alle Lebensbereiche. Die trauen sich jetzt dann nicht nur im Arbeitsbereich viel zu, sondern auch im privaten Bereich. Ob das jetzt im Freizeitverhalten dann ist, oder ob das in ihrem Gesamten. In der Gestaltung von Beziehungen. Auch jetzt partnerschaftliche Beziehungen, die dann plötzlich möglich werden. Was vorher für die Eltern überhaupt undenkbar war. Bis hin zu dem Punkt, dass sie plötzlich selber sich entschließen: ›Ich mache jetzt den Führerschein« (IFD 5).

In den Interviews mit den Teilnehmern stellte sich heraus, dass eigene Stärken und Schwächen zum Teil durchaus benannt wurden (vgl. Kap. 6.2.3.4). Die Frage, ob sie sich seit dem Beginn der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« in den unterschiedlichsten Bereichen verändert bzw. Fähigkeiten entwickelt haben, konnten nicht alle Teilnehmer explizit beantworten bzw. bestätigen, die Veränderungen waren ihnen nicht immer bewusst.

Einige Teilnehmer machten jedoch durchaus Angaben dazu, dass und wie sie sich aus ihrer Sicht weiterentwickelt haben. Veränderungen beziehen die jungen Menschen zum Teil explizit auf ihren Status als Arbeitnehmer, wenn sie in einen Betrieb vermittelt sind. Aussagen wie *»Also, ja, dass du früh aufstehen musst und in Arbeit fahren musst« (P 13)* oder *»Du hast (keine) Schule, du hast weniger Ferien. Und so. Sondern Urlaub« (P 46)* verdeutlichen dies.

Ein junger Mann erzählte, wie stolz er ist, die ihm aufgetragenen Arbeiten erledigen zu können:

*»I: Okay. Wenn Sie jetzt so zurückdenken. Sie sind jetzt ungefähr zwei Jahre da. Glauben Sie, dass Sie sich auch ein bisschen verändert haben? Im Gegensatz zu der Zeit in der Schule?
P: Ja, schon ein bisschen. Als ich hier das Praktikum gemacht habe, da war ich halt noch (), was du zu machen hattest. Und jetzt weiß ich halt alles, was ich machen muss. Und wenn nicht, dann sagt es meine Chefin, was ich machen darf. Manchmal tu ich diese Paletten umschalten bis da vorn zur Maschine, die fasst das ein, die Paletten« (P 10).*

Ein anderer Teilnehmer verneinte vorerst die direkte Frage:

»I: Glauben Sie, dass Sie sich im Vergleich zu Ihrer Zeit in der Schule auch außerhalb Ihrer Arbeit verändert haben?

P: Nee« (P 31).

Im Folgenden wird er auf konkrete Nachfragen jedoch deutlicher:

»P: Ich bin ein bisschen selbstständiger.

I: Durch die Arbeit hier?

P: Ja« (P 31).

Eine junge Frau gab an:

»I: Haben Sie selber so das Gefühl, dass Sie sich verändert haben, seit Sie aus der Schule draußen sind?

P: Ja.

I: Ja? Wie haben Sie sich denn verändert?

P: ich bin viel ruhiger geworden, nicht mehr so schnell genervt« (P 19).

Auch kommunikative sowie emotionale Veränderungen wurden benannt. So erzählte eine andere junge Frau:

»I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie sich, seit dem Sie hier arbeiten und nicht mehr in der Schule sind, verändert haben?

P: Naja, zum Guten würde ich mal sagen.

I: Wie haben Sie sich denn verändert?

P: Na, ich bin einfach. Früher war ich ganz schüchtern. Jetzt rede ich viel und habe keine Angst, mit einem Fremden zu sprechen, ne? Und dadurch habe ich mich auch verändert, finde ich. Früher habe ich nicht so viel gesprochen, schon gar nicht mit Fremden. Und das sieht man ja an Ihnen, ne? Ich rede einfach mit Ihnen, ohne dass ich Angst habe, ne?« (P18)

Auch ein weiterer junger Mann bestätigte:

»P: Ja in der Schule habe ich halt mehr so halt (geschwiegen). Und jetzt ist das halt irgendwie weniger. So fast wie überhaupt halt nicht mehr.

P: Naja, in der Schule war ich eher so der leisere Typ. Und jetzt kommt es glaube ich dann auch langsam.

I: Ja. Also trauen Sie sich jetzt auch einfach eher mal, was zu sagen, oder?

P: Ja.

I: Stimmt dieser Eindruck von mir? (lacht)

P: Ja« (P 22).

Ein Teilnehmer, dem es durch die Unterstützung des IFD gelungen ist, den Hauptschulabschluss nachzuholen und nun eine theoriereduzierte Ausbildung zu absolvieren, formulierte sehr deutlich:

»Das Selbstvertrauen, das was ich vorher nicht hatte, das hab ich mittlerweile sehr stark zu mir bekommen und das, und ich traue mir auch viel mehr mittlerweile zu« (P 14).

Die Interviewausschnitte zeigen auf, dass sich Teilnehmer im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« durchaus durch die damit verbundene Möglichkeit des Sich-Erprobens in neuen Kontexten und in unterschiedlichen Bereichen weiterent-

wickeln können. Die Unterstützung und Begleitung durch den Integrationsberater, eine genaue Beobachtung, um z. B. Überforderung zu vermeiden sowie die fachliche und pädagogische Einarbeitung des Teilnehmers in einen Betrieb sind maßgebliche Faktoren für solche Entwicklungen. Ohne eine solch intensive Begleitung, die am Individuum orientiert die nächsten Schritte (z. B. Erhöhung der Arbeitszeit, neue hinzukommende Aufgaben etc.) plant und umsetzt, würden die meisten Teilnehmer mit der betrieblichen Realität und den zum Teil gänzlich neuen Anforderungen, deren Umgang sie erst erlernen müssen, überfordert sein.

6.2.4.3 Gender

Im Bereich der beruflichen Teilhabe kann von einer Kumulation von Schwierigkeiten in den unterschiedlichen Lebensbereichen ausgegangen werden. Dies betrifft zunächst benachteiligte junge Frauen und Männer gleichermaßen. Gleichwohl lassen die Ergebnisse einiger wissenschaftlicher Studien darauf schließen, dass junge Frauen in bestimmten Lebensbereichen einer doppelten Benachteiligung durch Geschlecht und Behinderung unterliegen (vgl. König 2006; Niehaus 2008). Als Reaktion darauf verfolgt Gender-Mainstreaming das Ziel, die unterschiedlichen Interessen und Lebenssituationen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu beachten, die Geschlechterperspektive in allen Phasen eines politischen Prozesses, von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation, einzubeziehen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.

Aus diesem Anliegen heraus müssen alle Rehabilitationsmaßnahmen einer konkreten Gender-Analyse unterzogen und unter dem Blickwinkel der Geschlechterverteilung, sowohl bezogen auf die Verteilung der Teilnehmer als auch auf die erreichten Vermittlungen, betrachtet werden.

Durchgang	Teilnehmer gesamt 12. Jgs./ Nachschulisches Jahr	Teilnehmer männlich 12. Jgs./ Nachschulisches Jahr	Teilnehmer weiblich 12. Jgs./ Nachschulisches Jahr
1. Durchgang ⁶³	35	28	7
2. Durchgang ⁶⁴	52	31	21
3. Durchgang ⁶⁵	66	42	24
Gesamt	153	101 66,0 %	52 34 %

Tab. 10: Geschlechtsspezifische tatsächliche Anzahl der Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf«

63 1. Durchgang: Quelle: Abfrage des Projektstandes durch die wissenschaftliche Begleitung, da in der Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS) dazu keine Zahlen vorhanden.

64 2. Durchgang: Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

65 3. Durchgang: Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS).

Unter geschlechtsbezogenen Aspekten ergibt sich bezüglich der tatsächlichen Teilnehmerzahlen an »Übergang Förderschule-Beruf« (vgl. Kap. 5.4), die in den ersten drei Durchgängen im Rahmen der 12. Jahrgangsstufe sowie im nachschulischen Jahr vom IFD betreut wurden, folgendes Bild:

Von den 153 Schülern waren 52 Personen weiblich, 101 männlich, dies entspricht einem Verhältnis von 1,94:1.

Nachfolgende Tabelle zeigt die geschlechterspezifische Verteilung der Teilnehmer auf Grundlage der Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung:

Durchgang	Teilnehmer insgesamt/ mit Einverständniserklärung	Teilnehmer männlich insgesamt/mit Einverständniserklärung	Teilnehmer weiblich insgesamt/mit Einverständniserklärung
1. Durchgang	35/33	28/26	7/7
2. Durchgang	49/39	30/23	19/16
Gesamt	84/72 100 %/100 %	58/49 69,0 %/68,1 %	26/23 31,0 %/31,9 %

Tab. 11: Geschlechtsspezifische Anzahl der Teilnehmer, Daten wissenschaftliche Begleitung

Es zeigt sich somit ein Verhältnis von 2,23:1 (Teilnehmer insgesamt) bzw. 2,13:1 (Teilnehmer mit Einverständniserklärung) zugunsten der männlichen Teilnehmer⁶⁶ (vgl. Kap. 6.1.3). Insgesamt spiegelt sich in beiden Tabellen eine ähnliche Tendenz der Verteilung von männlichen und weiblichen Teilnehmern wider, die jedoch mit der Verteilung der gesamten Schülerschaft bzw. der Schulabgänger am Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Relation gesetzt werden muss. Die dazu vorliegenden Daten zeigten für die Schülerschaft in allen Jahrgangsstufen, nach Angaben des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenentwicklung im Schuljahr 2007/2008, ein Geschlechterverhältnis von 1,55:1 und im Schuljahr 2008/2009 1,59:1. Bei den Absolventen betrug das Geschlechterverhältnis im Jahr 2008 1,40:1, 2009 1,30:1. Es kann daher bereits an dieser Stelle ein höherer – jedoch noch nicht signifikanter – Anteil an männlichen Teilnehmern aufgezeigt werden, im Vergleich zur allgemeinen Geschlechterverteilung innerhalb der Schülerschaft am Förderzentrum geistige Entwicklung.

Bei den Vermittlungszahlen dagegen ist eine signifikante Überrepräsentation von männlichen Schulabgängern zu verzeichnen, exemplarisch dargelegt an den durch die Gesamtabfrage-IFD im September 2010 erhobenen Daten.

⁶⁶ Von Seiten des ZBFS stehen nicht von Beginn der Projektphase an Zahlen zum Geschlechterverhältnis zur Verfügung, daher sind hierzu keine detaillierten Analysen möglich, vgl. Quelle: Gesamtabfrage IFD Zahlenmaterial USB zum 01.09.2010 (ZBFS).

Angaben ZBFS	vermittelte Teilnehmer insgesamt	vermittelte Teilnehmer männlich insgesamt	vermittelte Teilnehmer weiblich insgesamt
1. bis 4. Durchgang, Stand September 2010 ⁶⁷	60	50 83,3 %	10 16,7 %

Tab. 12: Anzahl der vermittelten Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf«, Angaben ZBFS

Die von der wissenschaftlichen Begleitung im September 2009 und September 2010 ermittelten Zahlen, bezogen auf den 1. und 2. Durchgang, bestätigen diese Tendenz:

Angaben WB	vermittelte Teilnehmer	vermittelte Teilnehmer männlich	vermittelte Teilnehmer weiblich
1. und 2. Durchgang, Stand September 2009	28	24 85,7 %	4 14,3 %
1. und 2. Durchgang, Stand September 2010	36	27 75,0 %	9 25,0 %

Tab. 13: Anzahl der vermittelten Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf«, Angaben WB

Eine Reihe von wissenschaftlichen Studien weisen auf eine Benachteiligung von Frauen im beruflichen System generell (vgl. Teubner 2004, 430f.) sowie im Bereich der beruflichen Rehabilitation hin (vgl. u. a. Schön 1993; Schön 2000; Doose 2007a; Göeke/Jerg 2009; Projekt QUBI; Barlsen u. a. 1999; Schildmann 2007; 14, Fasching 2008, 44; Hamburger Arbeitsassistenten 2007a, 47). Zu verzeichnen ist eine Überrepräsentation von Männern, sowohl bezogen auf die Teilnahme(-bereitschaft) an Integrationsmaßnahmen als auch an erreichten Vermittlungen.

Vor allem für Frauen mit geistiger Behinderung scheint es zum Teil schwieriger, eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen.

Da sich die Genderthematik auch in der Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« bereits frühzeitig abzeichnete, wurde sie in drei Untersuchungen (vgl. Untersuchung Nr. 5, Nr. 8 und Nr. 9) aufgenommen, um »Bedingungen, die solche Strukturen hervorbringen oder stabilisieren« (Hamburger Arbeitsassistenten 2007a, 46) zu ermitteln. Des Weiteren konnte aufgrund der personenbezogenen Daten (vgl. Untersuchung Nr. 4, Nr. 5 und Nr. 11) überprüft werden, ob sich Unterschiede in einzelnen Aspekten analysieren lassen.

Die Integrationsberater wurden befragt (vgl. Untersuchung Nr. 8), in welchen Bereichen Schüler und Schülerinnen, ihrer Erfahrung nach, in ein Praktikum oder ein Arbeitsverhältnis vermittelt werden können. Folgende Ergebnisse zeigen sich unter Betrachtung der Gender-Thematik:

⁶⁷ Quelle: Gesamt-Abfrage IFD Zahlenmaterial ÜSB zum 01.09.2010 (ZBFS)

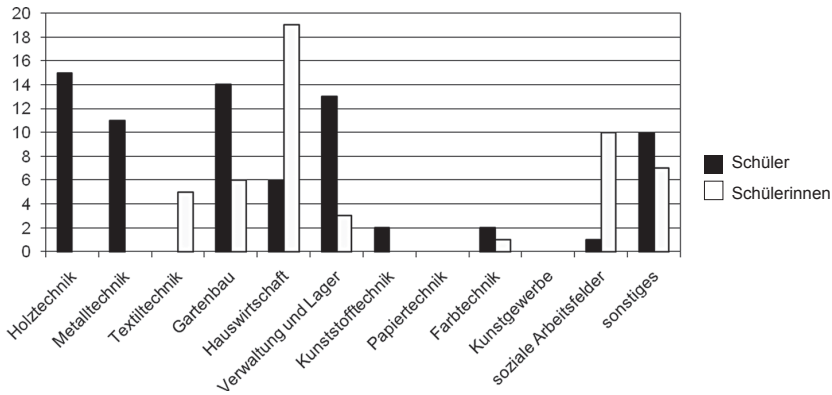


Abb. 46: Art der Betriebe, in denen nach Erfahrungen der IFD Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am ehesten Praktika absolvieren können

Sonstiges umfasst

- für die Schüler: Straßenbau, Hausmeisterdienste, Landwirtschaft, Bau, KFZ, Gemeindearbeiter, Reinigung, Druck, Einzelhandel
- für die Schülerinnen: Verkauf/Regale auffüllen, Backstube, Verkauf, Frisör, Landwirtschaft – Reitstall, Reinigung

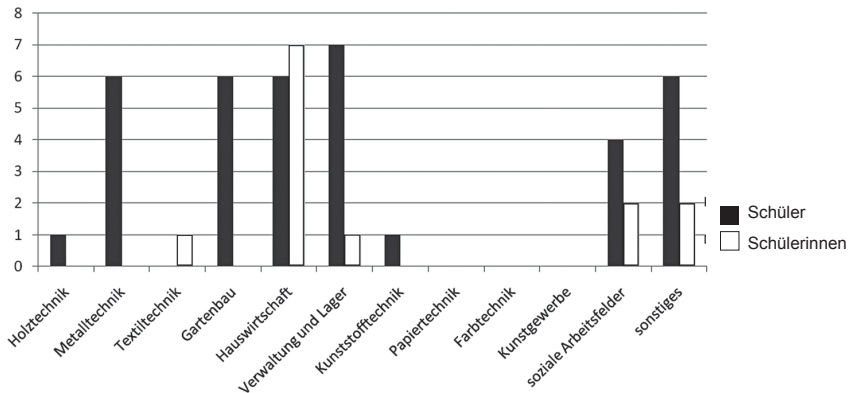


Abb. 47: Art der Betriebe, in denen nach Erfahrungen der IFD Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am ehesten vermittelt werden können

Sonstiges umfasst

- für die Schüler: Straßenbau, Fleischerei, Hausmeisterdienste, Bau, Druck, Fahrer (Lieferung)
- für die Schülerinnen: Reinigung Hotel, Reitstall

Es ist auffällig, dass männliche Teilnehmer vermehrt in handwerklichen bzw. technischen Berufen, im Gartenlandschaftsbau sowie in Verwaltungs- und Lagerbereichen Praktika machen und dass hier eher Vermittlungen möglich sind, wohingegen junge

Frauen vor allem in hauswirtschaftlichen Bereichen und sozialen Arbeitsfeldern Praktika absolvieren und auch dort auch vermittelt werden.

Diese Verteilung spiegelt sich auch in den von Seiten der einzelnen Schüler und Schülerinnen bevorzugten Arbeitsfelder (vgl. Untersuchung Nr. 4) wieder:

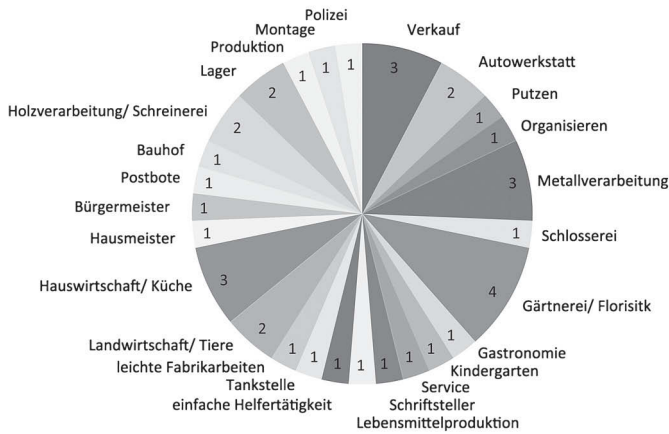


Abb. 48: Bevorzugtes Arbeitsfeld von Schülern, Angaben der Lehrkräfte und IFD (Mehrfachnennungen möglich; alle Teilnehmer des 2. Durchgangs; N(männlich) = 24)



Abb. 49: Bevorzugtes Arbeitsfeld von Schülerinnen, Angaben der Lehrkräfte und IFD (Mehrfachnennungen möglich; alle Teilnehmer des 2. Durchgangs; N(weiblich) = 15)

Insgesamt scheint es so zu sein, dass das Spektrum der von den Beteiligten gewünschten Arbeitsfeldern wie auch das von auf dem Markt vorhandenen Arbeitsmöglichkeiten für junge Männer breiter ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem anderer Studien im Bereich der beruflichen Rehabilitation (vgl. u. a. Schön 1993, 50f.; Doose 2007a, 202; 234; 314; Göeke/Jerg 2009, 14; Hamburger Arbeitsassistenten 2007a, 49).

Warum der Frauenanteil bei den Vermittlungen niedriger liegt und die Verteilung der Arbeitsfelder zumindest tendenziell geschlechtsspezifisch geprägt ist, kann zumindest ansatzweise eine Analyse der Angaben durch die Integrationsberater (vgl. Untersuchung Nr. 5 und Untersuchung Nr. 9) aufzeigen.

Hier kommen Ängste von Eltern wie auch von Lehrkräften zum Ausdruck, die jungen Frauen »loszulassen« und eine beschützende Haltung aufzugeben. Diese Ursache findet sich auch bei der Analyse der Hamburger Arbeitsassistentz (2007a, 50) zu dieser Thematik wider:

»Der Übergang von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wird in der Regel als risikobehafteter und mühsamer angesehen als vertrauter bzw. vorgebnete Wege in institutionell verankerte Strukturen. Dies gilt offenbar für Frauen mit Lernschwierigkeiten in noch höherem Maße als für Männer mit Lernschwierigkeiten. Ihnen wird noch weniger zugetraut, und gesellschaftliche Zuschreibungen – insbesondere Vorurteile hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und der generellen Notwendigkeit beruflicher Beteiligung, aber auch hinsichtlich der Zuweisung bestimmter Arbeitsbereiche – betreffen sie in verstärktem Maße«.

Bei männlichen Schülern aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist nach Angaben der Integrationsberater ein höheres Maß an Selbstständigkeit zu beobachten. Dies korrespondiert mit der Angabe, dass die Hälfte der Schüler des 2. Durchgang (N = 12) eigene Verkehrsmittel zur Verfügung stehen, vorwiegend das Fahrrad, wohingegen dies nur bei einem Fünftel der weiblichen Teilnehmer (N = 3) der Fall ist. Es scheint leichter zu sein, junge Männer in Praktika oder auch Beschäftigungsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsplatz zu entlassen, da sie belastbarer sind und aufgrund ihrer körperlichen Konstitution eher helfende oder »zupackende« Arbeiten ausführen können und damit in unterschiedlichsten Produktionsbereichen einsetzbar sind, d. h. in Arbeitsbereichen, in denen (bisher noch) Nischenplätze zu finden sind. Die körperliche Belastbarkeit und das handwerkliche Geschick der männlichen Schüler ermöglicht es diesen, aus einer größeren Bandbreite von möglichen Betrieben auswählen zu können, womit die Chance steigt, einen passenden Arbeitsplatz zu finden. Schülerinnen streben dagegen eher Arbeiten im sozialen oder pflegerischen Bereich an. Hier stellt sich die Frage, ob es an Kenntnissen beruflicher Alternativen mangelt. Ein Integrationsberater vermutete, eine Schwierigkeit in der Vermittlung in diese Bereiche könnte darin liegen, dass in diesen oftmals Qualifikationen erwartet werden, die Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufgrund ihrer Schulbildung nicht erbringen können. Hier stellt sich die Frage, ob es an Kenntnissen beruflicher Alternativen mangelt. Die Berufswahl erfolgt bei jungen Frauen mit Behinderungen »in hohem Maße entlang gesellschaftlicher Normen und ziemlich festgeschriebener Rollenmuster« (Hamburger Arbeitsassistentz 2007, 38). Dies führt zu einer eingeschränkten Auswahl an Berufen, die jedoch noch dazu wenig Weiterentwicklungsperspektive bieten. Gleichzeitig werden soziale Einstellungen und Vorurteile

in Betrieben (vgl. Kap. 7.2.1) als mögliche Barrieren aufgeführt, die sich gegenüber Frauen mit Behinderungen noch verstärken (vgl. Fasching 2008, 47).

Somit stellen ein sehr behütendes Umfeld sowie eine geschlechtsspezifische Sozialisation (vgl. Middendorf 2000, 25; Fasching 2008, 44) Gründe bzw. Bedingungen dar, die dazu führen können, dass Integrationsbemühungen bei jungen Frauen insgesamt nicht so erfolgreich verlaufen wie dies bei Männern der Fall ist.

Genderspezifische Angebote werden bei den Projekttagen von den meisten Integrationsberatern nicht angeboten, obwohl hierfür bereits Konzepte zur Verfügung stehen würden (vgl. Hamburger Arbeitsassistenten 2007a; Fasching 2008, 49). Schön (2000, 257) forderte bereits vor mehreren Jahren:

»Die frauenspezifische Beratung, Begleitung und Assistenz ist von Beraterinnen und Arbeitsassistentinnen mit besonderer Kompetenz in der beruflichen Beratung von Frauen ohne Qualifikation wahrzunehmen«⁶⁸.

Fasching (2008, 48) bekräftigt die Notwendigkeit einer »genderspezifischen Beratungskompetenz« von Professionellen im Bereich der beruflichen Rehabilitation und konstatiert:

»Schulische, außerschulische und betriebliche Maßnahmen zur Unterstützung der Beschäftigungschancen müssen in Methode und Zielsetzung den besonderen Bedürfnissen (...) junger Frauen entsprechen« (ebd., 48).

Daher muss auch in »Übergang Förderschule-Beruf« die Eröffnung weiterer Arbeitsfelder durch Praktika, die Möglichkeit des Kennenlernens von Bereichen, die für Frauen bisher wenig in den Blick genommen wurden, insgesamt von den Integrationsberatern mehr Beachtung geschenkt werden. Bezüglich des Genderaspekts zeigt sich insgesamt noch ein hoher Fortbildungsbedarf.

Weiterführender Forschungsbedarf

Da die Genderperspektive noch viele offene Fragen aufweist (vgl. ebd., 49), soll in einem weiteren Forschungsprojekt diese detaillierter untersucht werden. Leitendes Erkenntnisinteresse dabei stellt die Analyse von Ursachen, d. h. von hemmenden wie auch förderlichen Bedingungen dar, die Einfluss auf eine mögliche Integration von Frauen in den allgemeinen Arbeitsmarkt haben (könnten).

Es soll nochmals detaillierter durch Experteninterviews mit Integrationskräften unter Einbeziehung etablierter Unterstützerinstitutionen wie die Hamburger Arbeitsassistenten sowie einer Interessenvertretung behinderter Frauen (Weibernetz Kassel e. V.) versucht werden, herauszuarbeiten,

- ob Unterschiede in der Teilnahme an Integrationsprojekten sowie in der Vermittlung von Männern und Frauen existieren respektive wahrgenommen werden,

68 Auch Interessenvertretungen von Frauen, z. B. Weibernetz e. V. fordern eine vermehrte Sensibilisierung für die Lebenssituation und Belange von behinderten Frauen, u. a. durch Fortbildungen der Berater im Bereich der beruflichen Rehabilitation, vgl. Zeitschrift *Weiberzeit*, Ausgabe Nr. 19.

- welche hemmenden, aber auch fördernden Faktoren eine Teilnahmebereitschaft bzw. Vermittlung beeinflussen und
- wie einer Benachteiligung von Frauen in der beruflichen Rehabilitation u. U. spezifisch entgegengewirkt wird oder werden kann.

Mit Ergebnissen ist zum Ende des Jahres 2011 zu rechnen.

6.3 Einblicke

6.3.1 Vermittlungen

Von der Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung (N = 72) waren 28 Teilnehmer im September 2009 und 36 Teilnehmer im September 2010 auf dem 1. Arbeitsmarkt beschäftigt.

Um einen Einblick in die im September 2009 bestehenden Arbeitsverhältnissen (N = 28) zu erhalten, wurden neben einer Analyse bereits vorhandener, personenbezogener Daten (vgl. Untersuchung Nr. 4 und Nr. 5) weitere Angaben zu den vermittelten Personen über einen Kurzfragebogen zur Integration in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes (vgl. Untersuchung Nr. 7) bei den Integrationsberatern erbeten. Des Weiteren wurden mit 13 in Betriebe integrierten Personen Leitfaden-Interviews (vgl. Untersuchung Nr. 7) geführt, die neben Fragen zu »Übergang Förderungsschule-Beruf« auch Fragen zum aktuellen Arbeitsverhältnis enthielten. Zudem sind auch in den Gruppeninterviews mit den Integrationsberatern (vgl. Untersuchung Nr. 9) Aussagen zum Thema »Vermittlungen« zu finden. Die Analyse und Ergebnisse all dieser Untersuchungen werden in dem folgenden Berichtsteil zusammengefasst.

Statistische Daten

Von den 28 vermittelten Personen nahmen 19 Teilnehmer am 1. Durchgang, neun Teilnehmer am 2. Durchgang teil.

Der Großteil der Vermittelten war mit 24 Teilnehmern männlich, demgegenüber konnten nur 4 Teilnehmerinnen vermittelt werden. Aufgrund dieser großen Differenz bzw. der geringen Anzahl weiblicher Personen sind in diesem Berichtsteil geschlechtsspezifische Aussagen nur schwer möglich⁶⁹.

Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 18 und 22 Jahren, wobei die meisten Teilnehmer 20 Jahre oder älter waren.

Die Staatsangehörigkeit ist überwiegend deutsch, des Weiteren war eine Person griechischer, eine Person türkischer Herkunft.

⁶⁹ Zum Zeitpunkt September 2010 waren 27 männliche Teilnehmer und neun weibliche Teilnehmerinnen vermittelt. Im Vergleich zu 2009 konnte sich das Geschlechter-Verhältnis (männlich: weiblich) der vermittelten Personen dadurch zwar etwas relativeren (2009: 6:1; 2010: 3:1), doch lässt sich weiterhin eine klare Genderproblematik nachweisen (vgl. Kap. 6.2.4.3).

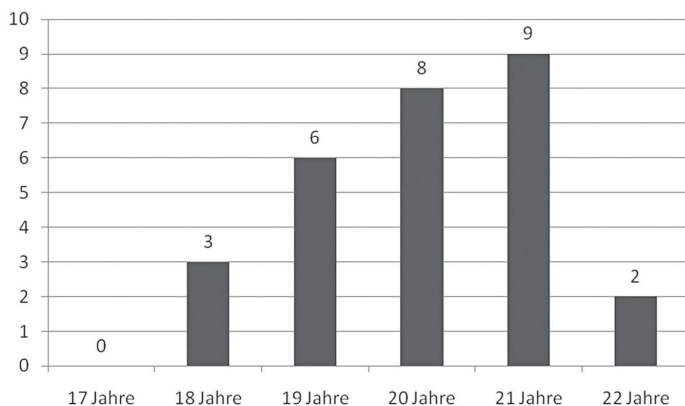


Abb. 50: Alter der vermittelten Teilnehmer (N = 28)

Von den neun Teilnehmern des 2. Durchgangs ist bekannt, dass fünf von Beginn ihrer Schulzeit an im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (früher: Schule zur individuellen Lebensbewältigung) beschult wurden, drei Teilnehmer besuchten zunächst eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (früher: Schule zur individuellen Lernförderung), einer eine Grundschule.

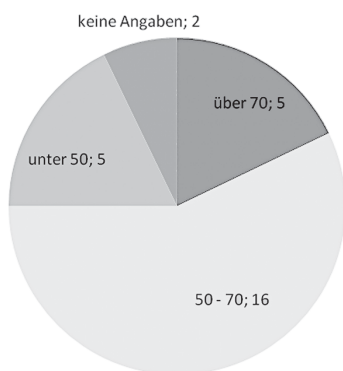


Abb. 51: Verteilung des Intelligenzquotienten (zum Teil Einschätzung durch IFD und Lehrkräfte) (N = 28)

Bei dem überwiegenden Teil der Teilnehmer lag (der vom Integrationsberater bzw. der Lehrkraft eingeschätzte) Intelligenzquotient (vgl. Kap. 6.1.3, vgl. Kap. 6.2.) zwischen 50–70 (leichte geistige Behinderung). Je fünf Teilnehmer lagen darüber (Lernbehinderung) bzw. darunter (mittelgradige/schwere geistige Behinderung).

Es kann aufgrund dieser Daten die These aufgestellt werden, dass vor allem Schüler, die im ›Grenzbereich zur Lernbehinderung‹ liegen, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden können, da sich eine Häufung in diesem Bereich der ›leichten geistigen Behinderung‹ zeigt sowie auch Schüler mit einem IQ über 70 vermittelt wurden (es muss hier jedoch angemerkt werden, dass bereits der Großteil der ausgewählten Schüler diesem IQ-Bereich zugeordnet wurde, vgl. Kap. 6.2.3.2). Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch fünf Personen mit einem eingeschätzten IQ unter 50 vermittelt werden konnten⁷⁰.

⁷⁰ Die (eingeschätzte) IQ-Verteilung der Teilnehmer stützt auch 2010 die oben getroffene Aussage, dass Schüler im Grenzbereich zur Lernbehinderung eher vermittelt werden (können), da der Großteil der Personen im Bereich von 50–70 (N = 20) eingeschätzt wurde. Bei 9 Personen wurde ein IQ über 70, bei fünf unter 50 angegeben. Von zwei Personen lag keine Angabe vor.

Ein Großteil der vermittelten Personen wohnte noch bei den Eltern bzw. bei einem Elternteil sowie im (Wohn-)Heim. Dies lag tendenziell auch in dem noch nicht weit zurückliegenden Ende der Schulzeit begründet. Interessant wäre hier, die zukünftige Wohnform in einigen Jahren in den Blick zu nehmen.

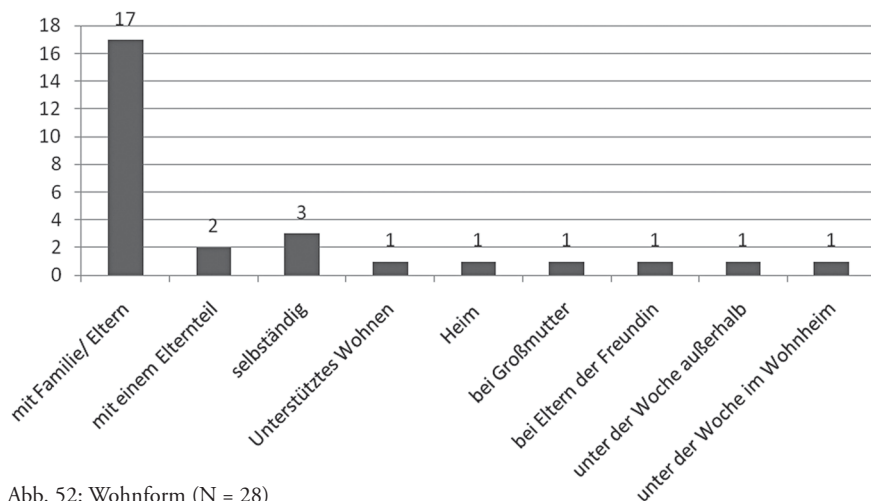


Abb. 52: Wohnform (N = 28)

Die Mehrheit wohnte in ländlich geprägten Regionen bzw. in Städten mit bis zu 150.000 Einwohnern, was sowohl durch die Tatsache, dass es in Bayern nur wenige größere Städte gibt als auch durch die Aufteilung der Teilnehmer auf Projektschulen erklärbar ist.

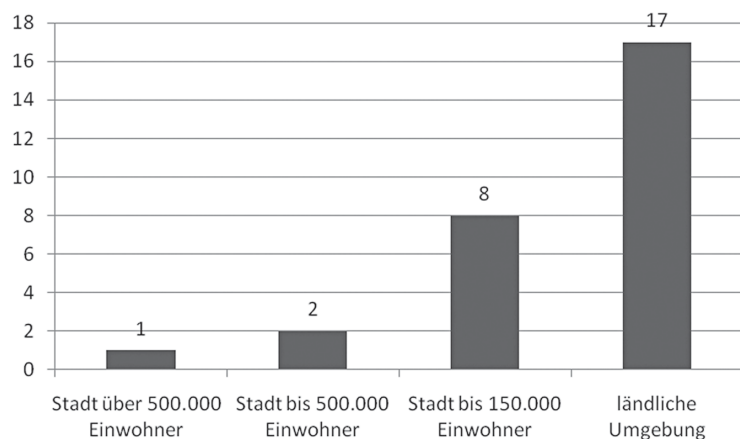


Abb. 53: Regionales Umfeld (N = 28)

Regional bedingte Besonderheiten

Bei den regional bedingten Besonderheiten ergaben sich ganz unterschiedliche Angaben der Integrationsberater in Bezug auf das Vorhandensein einer Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (ländliche vs. städtische Infrastruktur). Vorwiegend zeigte sich jedoch aufgrund des überwiegend ländlichen Wohnfeldes eine häufig eher schlechte Infrastruktur vor Ort. Es kann daraus der Schluss gezogen werden, dass das Angebot an öffentlichen Verkehrsmitteln zwar unterstützend wirkt im Hinblick auf Integrationsbemühungen, dass jedoch Kompetenzen im Bereich »Mobilität« seitens der Teilnehmer als tendenziell wichtiger einzuschätzen ist.

Diese Aussage stützt sich auch auf die Angaben, wie die vermittelten Personen zum Betrieb gelangen:

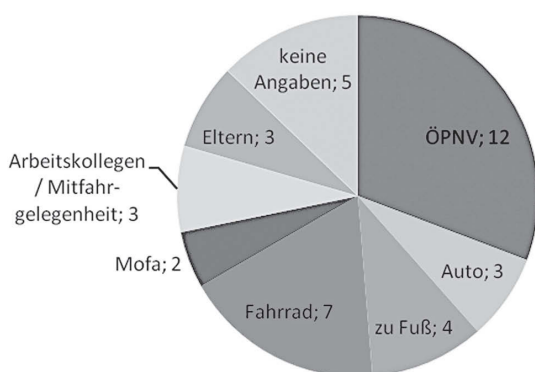


Abb. 54: Mobilität (N = 28)

Auffallend ist, dass die meisten der benannten Möglichkeiten ein gewisses Maß an Selbstständigkeit voraussetzen (ÖPNV, Auto, Fahrrad, Mofa, zu Fuß).

Diagnostik

Standardisierte diagnostische Verfahren zur Überprüfung arbeitsbezogener Fähigkeiten lagen bei der Hälfte der Teilnehmer (N = 14) nicht vor bzw. wurden nicht durchgeführt, sieben Personen wurden mit der Werdenfeller Testbatterie und vier mit MELBA getestet. Bei zwei weiteren Personen wurde ein psychologischer Eignungstest, bei einer Person das Instrumentarium Ida eingesetzt.

Zeitraum bis zur Vermittlung

Bei zwei Personen gelang eine Vermittlung bereits in einem Zeitraum von acht bis zehn Monaten, bei einem Großteil der Teilnehmer lag zwischen Beginn der Teilnahme am Projekt bis zur Vermittlung ein Zeitraum von elf bis 20 Monaten, sieben Personen benötigten jedoch zwischen 21 und 30 bis hin zu mehr als 30 Monaten Zeit, um ein Arbeitsverhältnis aufnehmen zu können.

Aus diesen Zahlen resultiert keinesfalls die Festlegung eines starren Zeitkontingents, innerhalb dessen eine Vermittlung erreicht werden kann bzw. muss. Vielmehr belegen sie die Notwendigkeit eines individuellen Vorgehens, für das ausreichend Zeit eingeräumt werden muss, die ein Teilnehmer, aber auch der zuständige Integrationsberater sowie der Betrieb/Arbeitgeber benötigen, um ein stabiles Arbeitsverhältnis zu schaffen. Eine Vermittlungsstrategie, die auf kurzfristige Erfolge aufgrund von begrenzten Betreuungszeiten angelegt ist, steht in der Gefahr, weder im Sinne der einzelnen Person noch im Sinne von Prinzipien wie Teilhabe und Selbstbestimmung, sondern vielmehr aufgrund ökonomischer Zwänge (vgl. Kühn/Rüter 2008) zu handeln. Eine solche Vorgehensweise kann und darf nicht das Ziel beruflicher Rehabilitation sein und steht den Forderungen der UN-Konvention entgegen (vgl. Kap. 3.3.3).

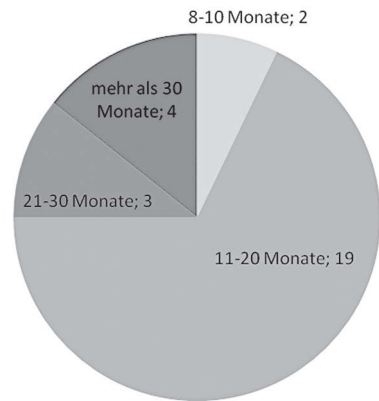


Abb. 55: Zeitraum zwischen Teilnahmebeginn im Projekt und Vermittlung (N = 28)

Unterstützung durch das soziale Umfeld

Als Quelle der Unterstützung der Teilnehmer bezüglich ihres Wunsches zur Aufnahme einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wurden von den Integrationsberatern bzw. den Lehrkräften unterschiedliche Personen benannt, vorrangig solche aus familiären Bezügen (Eltern, Geschwister, Großeltern, Betreuer). Auch bei Betrachtung der qualitativen Daten konnte bei vielen Teilnehmern ein hoher Grad an Unterstützung, Engagement und Interesse von Seiten des Elternhauses bzw. familiären Umfelds nachgewiesen werden. Im Gegensatz dazu wurden aber auch bei wenigen Teilnehmern »problematische« Aspekte angegeben, die sich vor allem auf ein schwieriges sozioökonomisches Umfeld, Migrationshintergründe oder individuelle innerfamiliäre Belastungen bezogen.

Direkte Bezugspersonen scheinen eine zentrale Unterstützungsquelle darzustellen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen früherer wissenschaftlicher Untersuchungen (Balsen u. a. 1999; Doose 2007a; Schön 1993). Daraus lässt sich die Notwendigkeit von ausreichenden Zeitressourcen des IFD's für die Arbeit mit dem sozialen Umfeld ableiten.

Zum Inhalt der Unterstützung wurden für die neun Teilnehmer des zweiten Durchgangs folgende, wenig differenzierte Aspekte angegeben: Vorbildfunktion (N = 1), Gespräche (N = 2), Ausschluss der WfbM, positive Rückmeldung (N = 1), Hilfe bei der Suche nach Praktikumsplätzen (N = 3), unbedingt Geld verdienen (N = 2), Hauptsache Arbeit, rechtliche Vertretung (N = 1) sowie Betreuung durch Schwester (N = 1).

Es darf an dieser Stelle allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass Personen ohne diese Unterstützung keine Chance hätten, eine Arbeitsstelle außerhalb der WfbM zu finden. Dennoch gestaltet sich dies ungleich schwieriger, da der betroffene Jugendliche dann unter Umständen unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt ist, mit denen er umgehen muss. Vielmehr soll verdeutlicht werden, wie wichtig die Arbeit mit dem sozialen Umfeld, die Auseinandersetzung mit den Einstellungen, Ängsten und möglichen Einwänden der Familie, der Betreuer und anderer Bezugspersonen ist (vgl. DIMDI 2005, 134).

Insgesamt erweist sich der Aspekt der Unterstützung als förderlicher Faktor bezüglich der Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Hier wäre es interessant, in einer weiteren Studie bei einer größeren Anzahl von Personen (Schulabgängern, WfbM-Mitarbeitern) unter Rückgriff auf das Konzept der Sozialen Unterstützung das soziale Umfeld und die damit verfügbaren Unterstützungsressourcen näher zu beleuchten (vgl. Dworschak 2004, 61; Doose 2007a, 244)⁷¹.

Teilnehmerspezifische Besonderheiten

Als teilnehmerspezifische Besonderheit ließ sich durchgängig eine gut ausgeprägte Sozialkompetenz bei den vermittelten Personen beobachten, die sich in sympathischen Auftreten, Freundlichkeit und einem guten Umgang mit Menschen zeigte, nur wenige Nennungen deuteten auf negative Attributierungen hin.

Die genannten kognitiven Kompetenzen, durch die sich die Arbeitnehmer auszeichneten, bezogen sich weniger auf ausgeprägte Fähigkeiten zu abstrakten schlussfolgernden Denken oder auf Konzentration, sondern betrafen vielmehr für praktische Arbeiten bedeutsame Fähigkeiten wie z. B. Merkfähigkeit oder konkrete Kenntnisse im Hinblick auf die Bewältigung von Aufgabenstellungen. Die Fähigkeit zu selbstständiger Arbeit schien nach Angaben der Integrationsberater indes bei einigen der vermittelten Teilnehmer weniger ausgeprägt.

Entscheidungsgründe für einen Arbeitsplatz

In den Interviews war es ein Anliegen, Gründe für die Entscheidung bzw. Wahl des Arbeitsplatzes zu eruieren. Auf die Frage, warum die Befragten auf dem aktuellen Arbeitsplatz beschäftigt sind, führten diese durchgängig das vorangegangene Praktikum als wesentliches Element an, in dem man sich in dem gewählten Bereich erst einmal erproben konnte und das letztendlich sowohl auf Seite des Praktikanten als auch auf Seite des Arbeitgebers zu einer Einstellung führte:

71 Das Konzept der Sozialen Unterstützung nimmt neben der Quelle der sozialen Unterstützung vor allem die inhaltlich-funktionale Ebene in den Blick. Außerdem können Fragen nach der (in-)direkten Wirkung (Direkteffekt vs. Puffereffekt), nach der wahrgenommen vs. erhaltener Unterstützung sowie negative vs. positive Effekte sozialer Unterstützung untersucht werden (vgl. Dworschak 2004, 63ff.).

»I: Wie sind Sie auf den Bereich Fleischerei gekommen?

P: Ich. Den habe ich mal von einem Nachbarn empfohlen gekriegt. (...) Ja, das habe ich dann der Frau R. gesagt gehabt. Und dann habe ich mich da mal beworben. Das war dann mein letztes Praktikum. So. Da habe ich ein Halbjahrespraktikum gemacht. Ja. Dann hat er mich übernommen gehabt. (...) Naja, ich wollte einfach mal was Neues dann machen. Mal was Neues ausprobieren« (P 28).

»P: Also, hier, wo ich Praktikum hier gemacht habe (I: mmh), dann haben wir oben gesprochen, dass es mir gut gefällt und so« (P 13).

Tätigkeiten

Die Stellung aller vermittelten Personen wurde, teilweise mit branchenspezifischen Zusätzen, als »Helfer« bezeichnet.

Im Folgenden finden sich die von den Integrationsberatern angegebenen Tätigkeiten und Bereiche, die zur besseren Übersicht in Branchen bzw. Arten von Betrieben zugeordnet wurden:

- Kfz-Zulieferer, Druckerei, Textilveredelung, Fleischwarenfabrik, Anlagenbau/Maschinenbau, Transport- und Lagertechnik, Schlosserei, Produktion, Herstellung von Aluleitern, Sägewerk (verarbeitendes Gewerbe),
- Kantine/Küche,
- Alten- und Pflegeheim,
- Post, Hausmeisterei, Gebäudereinigung (anderweitige öffentliche/private Dienstleistungen),
- Garten- und Landschaftsbau,
- Supermarkt/Leergutannahme (Handel),
- Reiterhof (Tierhaltung).

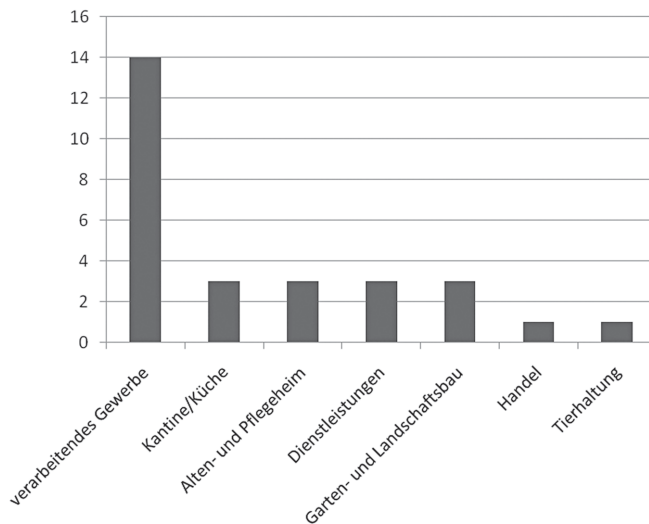


Abb. 56: Beschäftigung nach Branchen bzw. Art des Betriebes (N = 28)

Auch die befragten Teilnehmer selbst wurden zu Beginn der Interviews aufgefordert, zu erzählen, welche Arbeiten täglich zu verrichten waren. Dabei wurden ganz unterschiedliche Tätigkeitsbereiche formuliert, wobei auch von den Befragten häufig berichtet wurde, mehrere verschiedene Aufgaben zu erledigen.

Diese setzten sich zum großen Teil aus regulären, im betrieblichen Alltag anfallenden Tätigkeiten zusammen, wie sie auch von anderen Kollegen ausgeführt werden:

»P: Mei, Stufen, Treppenanlagen bauen. Dann halt Bodenbearbeitung, das heißt humusieren, Boden halt. Humusieren heißt am Garten halt neu anlegen, Rasen drüber, Baum einpflanzen, Hecken schneiden, Baum umschneiden. Das gehört alles da dazu« (P 9).

Des Weiteren wird auch von zusätzlichen Tätigkeiten wie z. B. Saubermachen berichtet:

»P: Ich bin beim Sammelhefter. Das ist da vorne gleich da (...) Da haben wie immer so Starkpapier da. Oder die machen wir. () Und da tun wir so eine ()palette aufhängen. Und dann die Bücher auf Förderpaletten aufhängen. Und wenn das fertig ist, mache ich das am () zu und der Fahrer tut es dann weg (...) Und sonst, den Dreck ein bisschen zusammenkehren. Oder Maschinen sauber machen Oder. Eigentlich bin ich für alles da« (P 10).

»P: Braten tu ich da. So ein Kochraum ist das. Was mache ich noch? Halt Wurst aufhängen, dann das saubermachen so. Ja. Eigentlich den ganzen Tag so und andere Arbeiten noch, was so anfällt (...) Ja, so Saubermachen halt oder irgendwo aushelfen« (P 28).

»P: Verschiedene Aufgaben wie Stahlbau, Blechbau in der Pulver drüben. Verschiedene Sachen, so helfen, verpacken, () schrauben, halt so Hilfsarbeiterarbeiten« (P 31).

Die Befragten gaben häufig an, ihre Arbeit als interessant zu empfinden, ohne dies jedoch zu spezifizieren. Insgesamt ist eine hohe Zufriedenheit mit der Art der Tätigkeiten festzustellen, wie sie auch Doose (2007a, 287) in seiner quantitativ orientierten Studie zur Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Betriebe feststellen konnte. Zum Teil finden sich jedoch auch Äußerungen, in denen Unzufriedenheit zum Ausdruck kommt:

»I: Finden Sie Ihre Arbeit so den ganzen Tag über langweilig oder interessant?

P: Interessant. Mache sind auch dabei, die ein bisschen langweilig sind. Aber sonst« (P 31).

»I: Aber ist das für Sie in Ordnung, dass Sie jeden Tag dasselbe machen müssen?

P: Naja. Nicht so. Nicht so.

I: Also der Bereich Küche ist schon das Richtige, Sie würden sich einfach nur ein bisschen mehr Abwechslung wünschen, was Sie da tun.

P: Ja« (P 18).

Modifikationen für den Arbeitnehmer bezogen sich zum einen auf eine Auswahl von zu verrichtenden Tätigkeiten (Teilaufgaben) sowie auf die Notwendigkeit einer personellen Unterstützung am Arbeitsplatz. Zum Teil konnten Aufgaben alleine bearbeitet werden, allerdings fanden sich auch immer wieder Hinweise, dass Hilfestellungen bzw. Kontrollen durch Arbeitskollegen oder Vorgesetzte notwendig waren, in Form von zusätzlichen, wiederkehrenden Erklärungen, durch die Möglichkeit zum Nachfragen seitens des Arbeitnehmers bzw. durch die gemeinsame Erledigung von Aufgaben

mit einem Arbeitskollegen. Ein Befragter, der in einer Metallfabrik arbeitet, berichtete davon, dass ihm die Bohrmaschine durch Kollegen voreingestellt werden muss. Andere geben an:

»P: Und dann muss ich es halt dem Betriebsleiter noch vorlegen, ob es passt und dann kann ich halt loslegen« (P 28).

»P: Also ich darf halt nur runterfahren. Also es muss halt jemand dabei sein, der mir unten die Rampe. Also, da wird eine Rampe hochgefahren. Ich darf halt die Rampe nicht. Also ich darf schon laden, aber es muss halt noch jemand dabei sein, der was bedienen darf (...).

P: Nee, ich bin halt ab und zu auch alleine an der Verpackung. Kann auch halt mal sein. Oder es hilft mir noch jemand. Ich bin halt immer wieder hinten zugestellt (...).

I: Okay. Aber so jetzt im normalen betrieblichen Alltag, wenn Sie nicht nachfragen, dann machen Sie Ihre Arbeit alleine? Sehe ich das richtig?

P: Genau. Ich weiß auch ungefähr, was ich zu tun habe. Und ich lerne halt auch dazu. Und sie zeigen es mir halt oder ich frage, ob es passt, ob noch was fehlt (...)« (P39).

Vertragskonditionen

Bei den Vertragskonditionen zeigte sich ein hoher Anteil an unbefristeten Verträgen.

Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten 18 Teilnehmer einen unbefristeten Vertrag, zwei weitere waren zunächst befristet, wurden dann jedoch entfristet. Eine Teilnehmerin hatte einen unbefristet Teilzeitvertrag, ist jedoch außerdem befristet in Vollzeit beschäftigt. Sechs Personen standen in einem befristeten Vertragsverhältnis. Von einem Teilnehmer lagen keine Angaben vor.

Vertragskondition	Anzahl
Unbefristet	18
z. T. befristet, z. T. unbefristet	1
Zuerst befristet, dann entfristet	2
Befristet	6
Keine Angabe	1

Tab. 14: Vertragskonditionen (N = 28)

Wochenarbeitszeit

Über die Hälfte der Personen (N = 16) arbeitete mehr als 36 Stunden pro Woche (Vollzeit), die restlichen in Teilzeitverhältnissen, wobei sich hier die wöchentliche Arbeitszeit bei drei Personen zwischen 26 bis 30 Stunden und bei fünf Personen zwischen 21–25 Stunden bewegte. Weitere vier Personen arbeiteten weniger bzw. bis zu 20 Stunden. Geringfügig Beschäftigte (»400 € Jobs«) wurden nicht mit aufgenommen⁷².

⁷² Von einem Teilnehmer war bekannt, dass er auf »400 Euro-Basis« bei einem Supermarkt (Regale einräumen) beschäftigt war, dieser wurde jedoch in der vorliegenden Erhebung nicht als »vermittelt« gezählt.

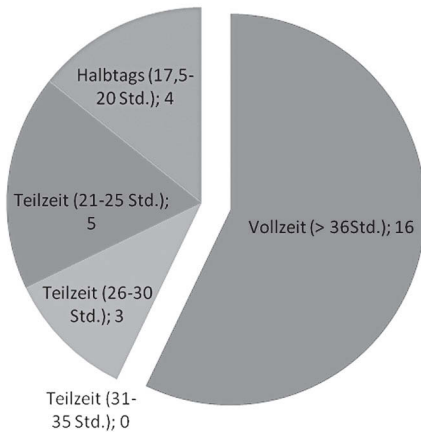


Abb. 57: Arbeitszeiten pro Woche (N = 28)

In den Interviews konnten manche Personen ihre Arbeitszeit genau, andere nicht vollständig und differenziert benennen. Relevant erscheint jedoch, dass niemand mitteilte, aus seiner Sicht zu viel oder zu wenig zu arbeiten. Eine junge Frau, die 25 Stunden pro Woche beschäftigt ist, formulierte dies folgendermaßen:

»I: (lacht) Okay. Würden Sie gerne mehr Stunden arbeiten? Oder ist das für Sie vollkommen in Ordnung? Dass Sie sagen.

P: Das ist vollkommen in Ordnung. Weil 8 Stunden, das ist doch happig, die ganze Zeit und. Mm, ich bin froh, dass es so geregelt wurde.

I: Konnten Sie da mitsprechen, als das geregelt

wurde? Oder. Also wurden Sie gefragt, wie viel Sie arbeiten wollen? Oder.

P: Nee, sie haben mich nur mal darauf angesprochen, wie die 8 Stunden für mich sind. Und dann habe ich gesagt ..., mir macht das nichts aus, ich bin halt bloß müde. Und dann haben sie. Hat sie nur so gemeint, naja, ob man es nicht. Wie es für mich wäre, ne? Ob es nicht sinnvoll wäre, 5,5 Stunden bloß zu machen. Oder 5« (P 18).

Andere Personen berichten sogar davon, gerne früher zu kommen bzw. länger zu bleiben oder auch samstags bei Bedarf den Betrieb aufzusuchen.

Verdienst/Einkommensverteilung

Zum Verdienst können lediglich Angaben zum Bruttolohn der einzelnen Personen gemacht werden, da sich die Nettolöhne den Kenntnissen der Integrationsberater entzog.

Der Stundenlohn der vermittelten Personen lag zwischen 6,25 und 13,69 Euro, wobei fast die Hälfte der Teilnehmer zwischen sieben und neun Euro pro Stunde verdiente.

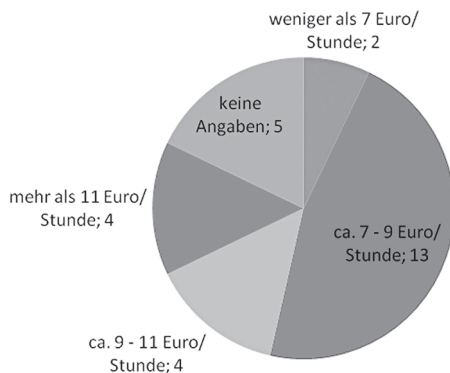


Abb. 58: Stundenlohn (N = 28)

Es ist nun notwendig, bezogen auf die einzelnen vermittelten Personen die Arbeitszeit pro Woche in Zusammenhang mit dem Stundenlohn zu bringen, denn nur so kann ein Einblick in die tatsächliche Einkommensverteilung gewonnen werden, da sich der Aspekt des ›Geld-Verdienens‹, sowohl in den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews mit den Teilnehmern als auch in früheren Studien als (ein mögliches) Motiv für den Wunsch einer Beschäftigung

auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gezeigt hat (vgl. Spiess 2004; Doose 2007a, 285, vgl. Kap. 6.2.3.4).

Ca. ein Drittel ($N = 8$) der Personen verdiente Brutto zwischen 700 Euro und 1000 Euro, ein Drittel ($N = 7$) bewegte sich zwischen 1001 Euro und 1300 Euro, die restlichen Personen ($N = 8$) verdienten bis zu 1600 Euro.

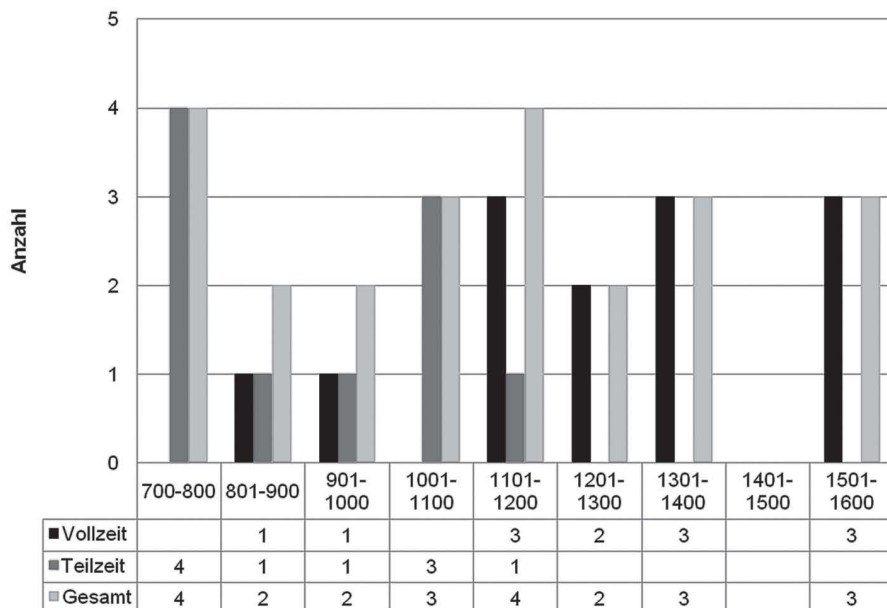


Abb. 59: Einkommensverteilung ($N = 23$, da $N = 5$ keine Angabe)

Ein Vergleich dieser Verteilung mit den durchschnittlichen Bruttolöhnen in Deutschland⁷³ als auch mit den Ergebnissen von Doose (2007a), der zu 95 Arbeitsverhältnissen von Menschen mit Lernschwierigkeiten Angaben zu den Bruttolöhnen erheben konnte, erweist sich sowohl aufgrund der geringen Stichprobe als auch aufgrund der Tatsache, dass alle Personen erst relativ kurze Zeit in den Betrieben beschäftigt waren als schwierig (bei anderen Untersuchungen wurden auch längerfristig bestehende Arbeitsverhältnisse in die Stichprobe mit aufgenommen). Die im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« erreichte Einkommensverteilung muss dennoch differenzierter in den Blick genommen werden, denn die Betrachtung dieser quantitativen Daten kann vor allem durch die qualitative Forschungsstrategie der wissenschaftlichen Begleitung bereichert werden. So kann Doose (2007a, 285) durchaus zugestimmt werden, dass alle Personen wesentlich mehr verdienen als dies in der Werkstatt der Fall gewesen wäre. Vor allem die Vermeidung von Vermittlungen in geringfügige Beschäftigungsverhältnisse ist grundsätzlich Zielvorgabe der UB und scheint gelungen.

73 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2010): Statistisches Taschenbuch 2010

Angesichts der Löhne im niedrigeren Bereich könnte aber die Frage gestellt werden, die manchmal auch als Vorbehalt gegen Integrationsbemühungen vorgebracht wird, ob hier nicht die WfbM mit der damit verbundenen finanziellen Absicherung der vermeintlich ›bessere‹ Weg gewesen wäre? Dazu sei angemerkt:

In den Interviews äußerten sich die Befragten mit dem Verdienst tendenziell eher zufrieden. Interessant erscheint jedoch, dass eine junge Frau (vgl. Portrait Fr. I.), die lediglich 6,25 €/Std. (Vollzeit) verdient, ausführte, dass ihr der geringe (Netto-)Verdienst durchaus bewusst ist und sie gerne den Führerschein machen und sich eine eigene Wohnung suchen würde, dies aber mit dem niedrigen Lohn nur schwer zu verwirklichen sei. Dennoch stellte sie ganz klar im Interview heraus:

»P.: Ich wär nicht in die Werkstatt gegangen, das wäre mir wurscht gewesen. Dann hätte ich mich halt zuhause hingehockt. Aber ich wollte einfach nicht in die Werkstatt rein. Ich hatte einfach keine Lust mehr, da dorten zu bleiben, irgendwie, mit denen Leuten und so« (P 19).

Für diese Frau wäre Arbeitslosigkeit die (aus ihrer Sicht wahrscheinlichste) Alternative gewesen für den Fall, dass ein Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht möglich gewesen wäre. Die WfbM wird von ihr als Ort der beruflichen Teilhabe ausgeschlossen. Es stellt sich hier zwar die Frage, inwieweit sie über weitere Möglichkeiten – wie z. B. Außenarbeitsplätze einer WfbM – informiert war; dennoch wird mit diesem Zitat deutlich, dass der oben angesprochene Zusammenhang von ›geringem Verdienst versus Sicherheit in der WfbM‹ nicht unbedingt immer auch den Perspektiven, Einstellungen und Wünschen der Betroffenen gerecht wird. Es muss vielmehr die Frage gestellt werden, wie Personen mit einem niedrigeren Bruttolohn weiter unterstützt werden müssen, um nicht dauerhaft auf diesem Lohnniveau, das eine selbstständige Lebensführung noch nicht ermöglicht, stehen zu bleiben.

Positiv hervorzuheben ist, dass insgesamt 15 der 23 vermittelten Personen, zu denen Angaben zur Einkommensverteilung vorliegen, mehr als 1000 Euro verdienen. Trotz fehlender anerkannter Qualifikationen der vermittelten Personen können somit auch durchaus höhere Bruttolöhne verzeichnet werden.

Zufriedenheit

Die Interviews enthalten viele Aussagen über die Zufriedenheit der Arbeitnehmer im Betrieb bzw. am Arbeitsplatz. Die Befragten gaben hier teilweise wenig differenzierte Antworten, wie

»P.: Eigentlich gefällt mir alles« (P 10),

zum Teil wurden positiv empfundene Faktoren genannt, die sich vorrangig auf Aspekte der Teilhabe wie soziale Kontakte mit Kollegen, die Atmosphäre bzw. das Arbeitsklima im Betrieb, die Vorgesetzten oder die Teilnahme an betrieblichen Aktivitäten wie Weihnachtsfeier oder Betriebsausflug beziehen, wie unter dem Aspekt ›Soziale Integration‹ noch ausgeführt wird.

»I: Freuen Sie sich in der Früh auf die Arbeit?

P: Ja.

I: Und auf was freuen Sie sich dann hier vor allem?

P: Auf hier, die Arbeit halt.

I: Und auf die Tätigkeit an sich?

P: Ja. Und die Kollegen halt.

I: Wenn Sie jetzt darüber nachdenken, was Ihnen jetzt selber so am allerwichtigsten erscheint hier ... Warum Sie, sage ich mal, hier arbeiten und nicht irgendwo ganz wo anders.

P: Ja, weil hier kenne ich alle (...).

P: Und lieber bin ich hier als wie wo anders« (P45).

Die meisten der Befragten verneinten die Frage, ob sie gerne an ihrer Arbeitssituation etwas ändern wollen würden. Hier müsste jedoch näher in den Blick genommen werden, inwieweit die Personen Kenntnis von (den z. T. für gering Qualifizierte auch fehlenden) Möglichkeiten (vgl. Doose 2007a, 287), sich im Betrieb zu verbessern, haben. Einige artikulierten aber auch Veränderungswünsche für die Zukunft, die sich z. B. auf eine Ausweitung ihres Tätigkeitsspektrums beziehen. So formulierte ein junger Mann auf die Frage:

»I: Würden Sie gerne in Ihrem Betrieb noch viele neue Sachen lernen so in nächster Zukunft? Oder sagen Sie, das, was Sie können, das passt jetzt so?

P: Wenn was Neues dazu kommt, würde ich es mit Freuden aufnehmen« (P 9).

Andere spezifizierten ihre Antwort, indem sie angaben, gerne einmal Gabelstapler fahren, die Abteilung wechseln oder andere schwierigere Tätigkeiten (Kochen statt Spülen) ausführen zu wollen.

In einem anderen Interview bezog sich die Aussage der Arbeitnehmerin auf die Tatsache, den Status als ›Helferin‹ zu verlieren:

»P: Hmm. Irgendwann, dass ich mal an den Herd stehen darf und rumkommandieren darf. Weil jetzt darf ich ja nicht, jetzt muss ich immer nur machen, was die B. [Chefin] sagt. (...) Weil ich habe ja eigentlich gar nichts zu sagen. Ich bin ja einfach nur die – wie sagen sie zu mir? Oh Gott. – Ich bin ja noch der Lehrling, der hat nichts Großartiges bei uns zu melden. Der muss halt das machen, was halt die zwei Kollegen sagen« (P 80).

Wenige Befragte schilderten auf explizite Nachfrage auch problematische Situationen, wobei unterschieden werden muss, ob es sich dabei um aus Sicht der Befragten eher als geringfügig einzuschätzende Konflikte handelte oder ob diese – wie in einem Fall – durch Hilfe des Integrationsberaters bewältigt werden mussten bzw. konnten.

Eine weitere Person berichtete davon, mit Stresssituationen im Betrieb nicht klarzukommen:

»P: Mein Capo [Vorarbeiter] im Stahlbau tut immer mit Druck immer, schnell, schnell, schnell. Und bei mir ist es so, das ist ihm selber schon aufgefallen, umso mehr man Druck bei mir macht, umso langsamer werde ich« (P 31).

Teilhabe

Wie wichtig der Aspekt der Teilhabe im Arbeitsprozess ist, kann an Aussagen der Integrationsberater im Rahmen der Gruppendiskussion auf die Frage nach den Gründen für Zufriedenheit im Betrieb, die sie bei den vermittelten Personen wahrnehmen, verdeutlicht werden.

Neben dem Wunsch nach ›Normalität‹, der sich ausdrückt z. B. durch Äußerungen wie

»Sie gehören dazu, sie gehören zur Gesellschaft« (IFD 1),

»Ich habe jetzt auch etwas geleistet. Ich habe auch einen ganz normalen Arbeitsalltag. Ich bin jetzt auch müde« (IFD1),

finden sich dort vor allem Aspekte, die das ›Dazugehören‹ sowohl im Betrieb als auch in der Gesellschaft als zentral herausstellen, wie folgende Interviewausschnitte verdeutlichen:

»Zum einen gibt es jetzt ›Ach, ich kann mir jetzt. Ich verdiene jetzt selber Geld, kann mir was kaufen.‹ Erlebe ich dann oft. Der eine hat sich jetzt voll gefreut, der hat sich eine Stereoanlage gekauft von seinem ersten verdienten Geld. Oder auch das soziale Eingebundensein, ist auch ganz ganz wichtig. So der Umgang unter den Kollegen auch. Bei dem einen Schüler, den ich jetzt in der Druckerei zum Beispiel habe, da ist es ganz wichtig eben dieses soziale Umfeld, dass er sich mit dem Chef gut versteht, mit den Mitarbeitern. Dieses Eingebundensein. Da hat er mir erzählt: ›Ja, an der Weihnachtsfeier, das war toll. Mit allen zusammen Essen zu gehen. Aber auch die Tätigkeiten« (IFD 4).

»Auch so ein ›wichtig sein‹, ›gebraucht werden‹, ›nützlich sein‹. Also nicht einfach irgendwas machen, wo man nicht genau weiß für was. Sondern wenn man nicht da ist, dann fehlt man. Ja? Also wir kriegen ja oft die Rückmeldung dann auch: ›Jetzt war der die Woche in Urlaub und dann hat irgendwas nicht geklappt.‹ Wo die dann: ›Boah, ja. Ich habe hier einen Platz und bin einfach in dem ganzen Prozess ein wichtiges Mitglied. Und laufe nicht nur so nebenher« (IFD 4).

»Also eine ganz wichtige Motivation war bei einigen Schülern, wenn es im Betrieb eine Arbeitskleidung gab, zum Beispiel. (Zustimmung). Ich habe einen Bäcker und als der plötzlich vom – also schon während des Praktikums, der ist noch im Praktikum – ein T-Shirt bekommen hat, das alle trugen, wo auch das Emblem darauf war. Dann war der Teil davon. Teil der Mannschaft. Das war eine unglaubliche Motivationssteigerung für ihn. Ja, quasi Teilhabe. Da kommt es dann richtig durch. Also das Soziale finde ich ganz wesentlich. Das äußern auch viele. Wenn er nicht angenommen ist im Betrieb, dann ist es auch ganz schwierig. (Zustimmung) Also wenn er nicht teilhat« (IFD 4).

»Also wenn ich an die beiden von mir denke, aus der ersten Staffel, dann ist es so, dass die beiden wirklich sich hinstellen können und sagen können: ›Ich arbeite. Ich bin in Arbeit, also ich bin sozial integriert.‹ So, das sind unsere Worte, aber ich denke ihre Worte wären: ›Ich geh arbeiten. Ich habe einen Arbeitsplatz, ich bekomme Geld, ich habe Arbeitskollegen.‹ Vielleicht auch der soziale Kontakt, also der eine Jugendliche, der unternimmt inzwischen auch viel mit den Kollegen. Also die gehen dann mal grillen im Sommer oder solche Sachen. Oder baden.

Und von solchen Sachen erzählen die Jugendlichen mir. Nicht, wie viel Geld sie verdient haben und was sie sich alles kaufen konnten. Der eine Jugendliche hat erzählt, er hat sich von seinem ersten Lohn ein Handy gekauft. Also da ist er dann auch stolz. Aber da geht es nicht ums Geld, sondern da geht es da drum, dass er ein Handy hat. Also« (IFD 1).

Soziale Integration

Die Sozialkontakte der vermittelten Personen in den Betrieben, die als ein wesentlicher Bereich der Lebensqualität im Bereich Arbeit angesehen werden können (vgl. QOL 2008), wurden von den Integrationsberatern fast durchgängig als gut oder sehr gut beschrieben, was folgende exemplarisch ausgewählten Antworten auf die Einschätzung der Sozialkontakte (vgl. Untersuchung Nr. 5) verdeutlichen sollen:

- gut, positiv; kann auf seine Kollegen zugehen, hat durch seine freundliche und äußerst hilfsbereite Art Anerkennung durch Kollegen
- sehr gut, wird von allen Mitarbeitern als vollwertiges Mitglied des Betriebs erlebt und behandelt, ist im Internetauftritt der Familie mit Bild dargestellt
- gute Sozialkontakte zu Auszubildenden in der Firma und anderen jüngeren Kollegen, pflegt diesen Kontakt auch in der Freizeit
- sehr gut integriert, wird »unser Hausmeister« genannt, hat engen Kontakt zu Lehrlingen und zu den anderen Mitarbeitern, pflegt engen Kontakt zu »seinem« Meister

Auch von den vermittelten Personen selbst wurde in den Interviews die Qualität der zwischenmenschlichen Kontakte im Betrieb zufrieden stellend bis sehr gut eingeschätzt, was folgender Gesprächsausschnitt zum Ausdruck bringt:

»I: Und die anderen Kollegen, haben Sie mit denen allen Kontakt, oder?

P: Ja, freilich, schon.

I: Hmh. Gibt es Kollegen, die Sie besonders mögen oder mit denen Sie besonders gern was zu tun haben?

P: (etwa:) Ich komme eigentlich mit allen gut aus. Das finde ich gut.

I: Hmh. Anders: Gibt es jemanden, mit dem Sie sich nicht so verstehen?

P: Mm. Habe ich keinen« (P 10).

Die Integrationsberater beschrieben aber auch bei einigen Teilnehmern Verhaltensweisen, die zum Teil zu Schwierigkeiten im Betrieb führten, wie z. B. Unzuverlässigkeit, Angst vor Konflikten oder Aufdringlichkeit. In einem Fall wurde z. B. die Einschränkung gemacht, dass der Teilnehmer von den Mitarbeitern als »anstrengend« empfunden wird, er aber trotzdem am gemeinsamen Mittagessen teilnimmt. Der junge Mann berichtete auch im Interview von dem Gefühl, die Mitarbeiter durch seinen Unterstützungsbedarf zu belästigen, was wiederum für ihn unangenehm und belastend erscheint:

»P: Und die meisten (fühlen) sich dann immer so genervt (...).

P: Die anderen. Wenn Sie mir das jedes Mal einstellen müssen und dann wieder erklären.

I: Ja. Also Sie haben das Gefühl, für die Mitarbeiter ist das manchmal auch so ein bisschen doof.

P: Ja.

I: Haben Sie denn das Gefühl so, für die Mitarbeiter ist das okay?

P: Maschinen einstellen?

I: Ja, dass Sie als Arbeitskollege hier sind?

P: Hmm, das weiß ich nicht.

I: Haben Sie manchmal das Gefühl, das geht den anderen eher auf die Nerven, dass Sie dann Unterstützung brauchen?

P: Ja.

I: Hmm. Meckern die dann manchmal rum, oder haben Sie einfach nur das Gefühl?

P: Manchmal habe ich das Gefühl und manchmal denke ich, die meckern ein bisschen rum.

I: Also manchmal kommt einer müffig an und sagt so ›Öh, schon wieder Maschine einstellen‹ oder so.

P: Ja. Wenn ich das selber könnte, dann wäre das kein Problem. Dann kann ich ja hingehen und ...« (P 33).

Die Tendenz einer relativ hohen Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten konnte auch Doose (2007a, 287; 289) in seiner Studie nachweisen. Mit diesen Ergebnissen wird die Befürchtung (vgl. Kap. 6.2.2.6) relativiert bzw. entschärft, Menschen mit (geistiger) Behinderung könnten im Betrieb sozial isoliert werden bzw. sein. 18 Teilnehmer nahmen laut Integrationsberatern an geselligen Aktivitäten teil, zwei nicht und von acht liegen keine Angaben vor. Einige verbrachten mit Arbeitskollegen auch Zeit außerhalb der Arbeit.

Die Befragten selbst berichteten ebenfalls davon, an betrieblichen Aktivitäten wie Weihnachts- oder Betriebsfeiern teilzunehmen. Keine Person schilderte, von solchen Veranstaltungen ausgeschlossen zu sein.

22 Teilnehmer verbrachten die Pausen mit ihren Kollegen, ein Teilnehmer hatte im Wechsel Pause und bei fünf Personen wurden zu diesem Punkt keine Angaben gemacht.

Wie intensiv und in welcher Form die Personen an gemeinsamen Gesprächen in den Pausen teilnahmen, gestaltete sich dabei sehr unterschiedlich. Ein junger Mann berichtete:

»P: Ich geh halt was essen. Geh halt reden ein bisschen.

I: Wo findet die [Pause] statt?

P: In der Kantine.

I: Und, über was reden Sie dann so in der Pause?

P: Über halt. Über lustige Sachen, was daheim, was die heut noch machen und sowas« (P 31).

Eine weitere junge Frau dagegen berichtete, sich bei Gesprächen eher zurückzuhalten und dabei private Angelegenheiten weniger anzusprechen:

»I: Hmm. Und Sie haben immer zur selben Zeit alle Pause?

P: Immer.

I: Und normal sitzen Sie dann auch bei denen dabei, oder?

P: Ja. Oder ich gehe mal in die Mensa und trinke gleich meinen Kaffee. Das kommt halt darauf an, ne? Wie ich drauf bin.

I: Ja, okay. (lacht) Und unterhalten Sie sich dann auch über private Sachen, oder nur über die Arbeit?

P: Eigentlich über die Arbeit bloß dann, ne?

I: Hmhm.

P: Selten auch mal, dass ich was gesagt habe, wie es mir geht.

I: Würden Sie das gerne mehr sagen, oder ist das für Sie in Ordnung?

P: Nee, mehr sagen würde ich nicht.

I: Hmhm.

P: Weil was zuhause gesprochen wird, kommt nicht an einen dritten Mann raus (...).

P: Ich höre eher zu. Wenn man mich was fragt, sage ich schon was« (P 18).

Bei den beiden letzten Zitaten ist die – auch für Menschen ohne Behinderung gültige – Tendenz zu erkennen, dass einige Befragte gerne auch Privates mit Kollegen ansprechen, andere hier von sich aus jedoch eine klare Trennung zwischen Arbeit und anderen Bereichen ziehen.

Eine soziale Integration kann somit insgesamt gelingen und stellt eine wichtige Voraussetzung für das Wohlbefinden der Arbeitnehmer im Betrieb sowie für eine langfristige Perspektive des Arbeitsverhältnisses dar. Um Strukturen im Betrieb zu schaffen, die eine solche soziale Integration ermöglichen, benötigt ein Integrationsberater ausreichend Zeitressourcen.

Unterstützung durch Bezugspersonen im Betrieb

In Verbindung mit dem Erfordernis der sozialen Integration stellt ein wesentliches Unterstützungselement für integrative Bemühungen (neben dem IFD) die persönliche Betreuung durch Bezugspersonen im Betrieb dar (vgl. Doose 2007a, 208; 295). Dies wird auch in den Gruppeninterviews mit den Integrationsberatern deutlich:

»Also ich gucke schon, dass in jedem Betrieb halt ein Ansprechpartner da ist, der direkt vor Ort zumindestens in der Abteilung oder an dem Platz arbeitet und auch für den Schüler erreichbar ist. Wenn es ein Problem gibt« (IFD 4).

Fast alle befragten Arbeitnehmer konnten Personen angeben, von denen sie Arbeitsanweisungen erhalten, die sie bei Problemen fragen können und die bei der Überwindung von Schwierigkeiten Hilfestellung geben. Dies kann der Vorgesetzte, aber auch ein Kollege sein:

»I: Jetzt, wenn Sie da jetzt irgendwelche Probleme hätten, zu wem könnten Sie dann gehen?

P: Zu der Chefin. Weil.

I: Zu der Chefin ist jetzt die J.?

P: Ja. Weil, die ist eine gute Chefin und wenn du Probleme hast, dann sagst du es ihr und dann hilft sie. Sie ist gut. Das passt« (P 10).

Während einige Befragten eine konkrete Bezugsperson benannten, führten andere aus, dass sie mit mehreren Kollegen zusammenarbeiten und diese auch um Unterstützung bitten können:

»I: Und wer sagt Ihnen, was Sie zu tun haben?

P: Eigentlich die Mitarbeiter (...).

I: Gibt es in der Firma irgendjemanden, der speziell ein bisschen für Sie zuständig ist und Ihnen sagt, was Sie zu tun haben?

P: Ja, das ist der Betriebsleiter (...).

II: Und wenn Sie praktisch eine direkte Frage haben am Arbeitsplatz?

P: Ja, da gehe ich schon zu ihm. Oder zu anderen Mitarbeitern. Ja.

I: Wer sagt Ihnen, dass Sie was falsch gemacht haben?

P: Mit dem, was ich mal meistens zusammenarbeite« (P 28).

Ein junger Mann, der in einem Sägewerk arbeitet, artikuliert ganz deutlich, dass er fähig und stolz ist, selbstständig zu arbeiten.

»I: Und wer sagt Ihnen das, was Sie machen?

P: Da kommt der eine Kollege zu mir halt. Und sagt dann.

I: »Komm mal mit!«

P: Genau.

I: (lacht) Okay ... Wenn Sie was gemacht haben und denken »Jetzt bin ich fertig«. Wessen Meinung ist Ihnen dann wichtig, ob es gut gemacht ist zum Beispiel oder so? Wer sagt Ihnen das? Oder wen fragen Sie dann da?

P: Niemanden. Ich mache meine Sachen, stelle sie raus und mache gleich weiter. ()

I: Ahja, okay.

P: Mir gefällt das. Das merke ich dann selber schon, wenn es nicht gut ist« (P 30).

Andauernde Unterstützung durch den IFD nach Vermittlung in einen Betrieb erhielten zum Zeitpunkt der Abfrage noch 16 der 28 Teilnehmer. Im Folgenden sind die unterstützenden Maßnahmen beispielhaft aufgelistet, um die Bandbreite der erforderlichen Tätigkeiten darzulegen:

- Berufsbegleitung
- Einzelgespräche, u. U. auch Job-Coaching, Training neuer Aufgaben, die noch hinzukommen sollen
- Gespräch mit Arbeitgeber (Unterstützung und Entlastung)
- Unterstützung bei neuen Arbeitsaufgaben, Gespräche über Arbeitssituation
- Arbeitgebergespräche und persönliche Gespräche bei Problemen
- Reflexion der Arbeitsanforderungen und Aufgaben
- wegen Sozialverhalten weiterhin intensive Begleitung notwendig
- noch berufsbegleitende Betreuung, da unbefristete Einstellung ansteht
- Berufsbegleitung aufgrund einer Konfliktsituation
- noch sporadisch Begleitung (Anrufe, Vorbeikommen)
- Probleme mit der Pünktlichkeit
- Telefonate mit Eltern wegen verhaltensbedingter, familiärer Probleme, Kontakt-herstellung zur Familienberatung

Die Arbeitnehmer bewerteten die Unterstützung durch den IFD bei der Vermittlung als auch der Begleitung vorher im Praktikum sowie bei Problemsituationen grundsätzlich als sehr positiv. Als einen wesentlichen Teil der vom Integrationsberater übernommenen Aufgaben wurden von den befragten Personen die Reflexion der Arbeitssituation sowie Gespräche über Erfahrungen wahrgenommen. Während zwar angegeben

wurde, dass der Integrationsberater in Gesprächen erfahren wollte, ob es Probleme am Arbeitsplatz bzw. im Betrieb gebe, äußerten die Befragten eher selten, dass sie von sich aus um Unterstützung bei innerbetrieblichen Angelegenheiten beim Integrationsberater anfragten. Ein junger Mann berichtete:

»I: Und wenn Sie ein Problem haben, oder irgendwie Hilfe brauchen, zu wem gehen Sie dann?

P: Meistens mal zum Chef, oder ich spreche es bei ihm an (...).

P: Der Chef, das ist der, A. S. heißt der. Ja. Meistens spreche ich auch mal mit ihm, wenn ich mal ein Problem habe. Aber auch nicht so oft. Das kommt eigentlich selten vor.

I: Wenn Sie jetzt nochmal drüber nachdenken. Wenn Sie ein Problem haben, dann gehen Sie ja zu dem G., haben Sie gesagt, oder? Am meisten. Oder zu dem Betriebsleiter.

P: Mehr Betriebsleiter oder mal zum Chef.

I: Hmm. Und wie hilft der Ihnen?

P: Ja, der gibt mir mal ein paar Tipps oder fragt mich, ob er die Frau R. [Integrationsberaterin] anrufen soll.

I: Hmm. Und direkt vor Ort, wenn Sie am Arbeitsplatz ein Problem haben?

P: Ja, dann spreche ich das mal an. Und hole mir eigentlich ein paar Tipps« (P 28).

In den Interviews mit den Integrationsberatern wurde die Befürchtung deutlich, dass sich die Arbeitnehmer bei Problemen nicht bzw. zu spät melden.

Ein Arbeitnehmer gab auf explizites Nachfragen an, die Möglichkeit eines eigenen Anrufs beim IFD in Erwägung zu ziehen, wobei hier keineswegs klar wurde, ob dieser Vorsatz im Ernstfall auch umgesetzt werden würde:

»I: Wenn Sie jetzt ein Problem hier direkt mit der Arbeitsstelle haben, würden Sie selber auch die Frau G. anrufen?

P: Denke schon« (P 46).

Ein junger Mann, der durch viel Motivation, Eigenengagement und Betreuung durch den IFD den Weg in eine theoriereduzierte Ausbildung geschafft hat, berichtete, den Integrationsberater bei Fragen oder Problemen bereits häufiger hinzugezogen zu haben:

»I: Und wenn es jetzt große Probleme gäb, würden Sie dann auch selber bei der Frau R. anrufen, also.

P: Ja, also das hab ich auch oft gemacht und das, und ja, wenn es mir zum Beispiel mal nicht gut ging oder so, da war sie auf jeden Fall da und das, wenn es Probleme im Praktikums gegeben hat mit Arbeiten es Probleme gegeben hat oder Sicherheitsvorschriften bei manchen Betrieben nicht eingehalten worden sind, dann hat sie halt schon mal mit dem Chef und so gesprochen, was das soll und ob das so normal ist und ja.

I: Und dann haben auch Sie bei ihr mal angerufen und gesagt, so und so.

P: Ja, ja« (P 14).

Die Betreuung durch den Integrationsberater im Betrieb wurde von mehreren Befragten zum Zeitpunkt des Interviews als nur noch sporadisch vorhanden angegeben, wobei sie bei ihren Aussagen verdeutlichten, dass sie sich über Besuche des Integra-

tionsberaters freuen würden, es jedoch auch in Ordnung sei, wenn dieser Kontakt weiterhin nur noch gelegentlich erfolge:

»I.: Kommt die Frau R. noch zu Ihnen?

P.: Ja, die war letzts, da war sie da.

I: Finden Sie es gut, dass die Frau R. [Integrationsberaterin] noch kommt.

P.: Ja.

I: Ja, wie oft kommt die noch?

P.: Die kommt nicht mehr so oft (...).

P.: Ja, keine Ahnung, das letzte Mal, das war sie ewig nicht da, und ja, dann ist sie mal wieder gekommen, hat nachgesehen und so, hat gefragt, ob alles in Ordnung ist und wenn irgendwas ist und so, dann soll ich sie halt bloß anrufen, dann kommt sie vorbei ...).

P.: Ja, und dann hat sie gesagt, wenn irgendwas ist oder so, dann soll ich sie anrufen, soll ihr dann Bescheid sagen, dann kommt sie vorbei, dann reden wir drüber.

I.: Wünschen Sie sich, dass sie ab und zu noch vorbeischaut

P.: Nein. (I.: müsste nicht) braucht's eigentlich nicht mehr so.

I.: Und jetzt braucht es das eigentlich nicht mehr unbedingt.

P.: Nicht mehr so« (P 19).

Während einige Interviewteilnehmer mit dem Ende der Betreuung durch den Integrationsberater keinerlei Probleme hatten, artikulierten andere ganz deutlich, dass sie sich einen Austausch mit dem Integrationsberater, wenn auch in unregelmäßigen längeren Abständen, weiterhin wünschen:

»I.: Wie oft kommt die Frau G. noch zu Ihnen?

P.: Die war schon länger nicht mehr da.

I: Okay. Würden Sie sich wünschen, dass sie mal wieder kommt?

P.: Ja, ab und zu schon« (P 46).

Zusammenfassung

Dieser Ergebnisteil sollte es den Lesern ermöglichen, sich Eindrücke bzw. eine Vorstellung von den Voraussetzungen für berufliche Integration sowie der Situation der vermittelten Personen machen zu können, um diese Einblicke bei zukünftigen Entscheidungsprozessen einbeziehen zu können.

Der Wunsch von Schulabgängern aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nach einer Tätigkeit außerhalb der WfbM muss ernst genommen, Alternativen müssen aufgezeigt und der Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt muss individuell begleitet und unterstützt werden.

Die hohe Differenz von männlichen und weiblichen Teilnehmern bezüglich der Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses bedarf weiterer Untersuchungen und Analysen (vgl. Kap. 6.2.4.3).

Ein Großteil der Teilnehmer wies einen (vom IFD bzw. der Lehrkraft eingeschätzten) IQ von 50–70 auf. Doch wurden auch Personen vermittelt, die im Bereich der »Lernbehinderung« (bzw. Förderschwerpunkt Lernen) oder aber auch in kognitiven Leistungsbereichen angesiedelt sind, die laut ICD-10 in einem IQ-Bereich unter 50 liegen. Insgesamt ist festzustellen, dass es bei Personen im Grenzbereich zur Lernbe-

hinderung leichter zu gelingen scheint, einen Arbeitsplatz zu vermitteln. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass es angesichts der Ausgangslagen bzw. teilnehmerspezifischen Besonderheiten der vermittelten Personen im Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« gelungen ist, die formulierte Zielgruppe zu erreichen, nämlich Schulabgänger, die aufgrund ihres Förderbedarfs nach Schulende voraussichtlich in eine WfbM eingemündet wären, bei denen ein Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt jedoch möglich scheint, insofern Unterstützung im Sinne »individualisierter, ambulanter und personalintensiver, fachdienstlicher (psychosozialer und arbeitspädagogischer) Betreuung« (Leitfaden 2010, 6) zur Verfügung gestellt wird.

Die Arbeitnehmer zeichnen sich vor allem durch Schlüsselqualifikationen (hierbei vor allem Sozialkompetenzen) aus. Des Weiteren stellt die Mobilität der Person einen wesentlichen integrationsfördernden Faktor dar, da die tägliche Erreichung eines Betriebs als Voraussetzung für die Aufnahme eines Arbeitsplatzes gilt.

Es kann kein festes Zeitmaß angegeben werden, in dem es für die Schulabgänger möglich erscheint, einen Praktikumsplatz zu akquirieren sowie die Situation im Betrieb für alle Seiten (v. a. Betrieb, Praktikant, soziales Umfeld) so umfassend zu klären und zu stabilisieren, sodass ein (langfristig erscheinender) Abschluss eines Arbeitsvertrags sinnvoll erscheint. Aus den Angaben der Integrationsberater ist vielmehr zu folgern, welch zentraler Stellenwert einem individuellen und bedarfsgerechten Vorgehen während des Übergangsprozesses zukommt, sowohl im Hinblick auf den Zeitraum der Betreuung als auch auf die in dieser Zeit übernommenen Aufgaben des IFD. Gerade beim Personenkreis von Schulabgängern aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung müssen zeitliche Ressourcen des Integrationsberaters für die Arbeit mit deren direkten sozialen Umfeld mitberücksichtigt werden. Auch für sich ergebende Maßnahmen der Berufsbegleitung muss ein flexibler Rahmen bereit gestellt werden. Gerade bei Personen, bei denen zur Vermittlung eine längere und zeintensive Unterstützung durch den IFD erforderlich war, kann auch nach Abschluss eines Arbeitsvertrages immer wieder die Begleitung durch den IFD vonnöten werden, um Nachhaltigkeit zu erreichen. Doose (2007a, 325) konnte in seiner Studie eine durchschnittliche Unterstützungsdauer des Integrationsfachdienstes von etwas mehr als drei Jahren nachweisen:

»Diese intensive und kontinuierliche Unterstützung in den ersten Jahren ermöglichte es, auch Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf trotz auftretender Probleme langfristig in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes zu integrieren. Sie ist die Voraussetzung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der WfbM [sowie aus der Schule, M.H.] erfolgreich in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden können« (ebd., 325).

Hierbei kam auch der Wunsch der befragten Personen an den IFD zum Ausdruck, über eine weitgehende Stabilisierung hinaus einen sporadischen Kontakt aufrecht zu erhalten, wobei die Initiative hierbei vom Integrationsberater ausgehen muss. Dies bekräftigt die Forderung von Doose (ebd., 349) nach einer »stand by« Funktion des IFD bei erreichten Vermittlungen. Es bedarf einer kontinuierlichen Unterstützung

durch den IFD, die sich am individuellen Bedarf orientiert. Auch nach Abschluss eines Arbeitsvertrags kann es erforderlich sein, dass der IFD regelmäßig vor Ort mit dem Arbeitnehmer sowie mit dem Betrieb Gespräche führt sowie Veränderungswünsche ernst nimmt oder bei Problemen frühzeitig interveniert.

Es konnte aufgezeigt werden, dass weniger diagnostische Verfahren als vielmehr – neben der vorhandenen Motivation einer Person – eine individuelle Vorgehensweise über einen längeren Zeitraum die Möglichkeiten zur Arbeitsplatzfindung bietet. Dabei stellen die kompetente Unterstützung des IFD in seinem differenzierten Tätigkeitsspektrum sowie das Praktikum Schlüsselemente dar (vgl. Barlsen u. a. 1999, 158).

Die Teilnehmer konnten in unterschiedliche Arten von Betrieben vermittelt werden, wobei eine Häufung im verarbeitenden Gewerbe festgestellt werden kann. Weitere Arbeitsbereiche stellten vor allem Tätigkeiten in der Küche, im Garten- und Landschaftsbau sowie in Alten-/Pflegeheimen und anderweitigen öffentlichen und privaten Dienstleistungen dar. Diese Verteilung spiegelt auch grob die Ergebnisse von Doose (2007a, 278) wieder.

Die Aufgaben der vermittelten Personen umfassen neben regulären, einfachen Tätigkeiten im Betrieb auch Hilfstätigkeiten bzw. Arbeiten wie Saubermachen. Anpassungen bzw. Modifikationen im Betrieb beziehen sich neben der Arbeitszeitregelung (Teilzeit) vor allem auf spezifische Arbeitsinhalte (Teilaufgaben) sowie auf personelle Unterstützung am Arbeitsplatz.

Die Situation der Arbeitnehmer kann insgesamt positiv bewertet werden. Ein Großteil der Verträge wurde unbefristet abgeschlossen, die Wochenarbeitszeiten differieren individuell, weisen aber bei mehr als der Hälfte der Personen (57 %) eine Vollzeitbeschäftigung auf. Personen mit geringeren Wochenstunden äußerten sich bezüglich ihrer Arbeitszeit zufrieden.

Die Einkommensverteilung zeigt auf, dass 15 von 23 Personen mehr als 1000 Euro Netto beziehen. Es ist dennoch die Forderung zu stellen, bei Personen im niedrigeren Einkommensbereich Unterstützungsressourcen zur Verfügung zu stellen, um nach Möglichkeiten einer Verbesserung der finanziellen Situation suchen zu können, da diese eine grundlegende Voraussetzung für viele andere Lebensbereiche darstellt.

Die Befragten zeigten sich tendenziell zufrieden mit ihrer Arbeitssituation. Veränderungswünsche, latente Überforderung am Arbeitsplatz (vgl. Doose 2007a, 287) bzw. anderweitige Probleme gilt es, mit Hilfe des IFD ins Gespräch zu bringen und zu bearbeiten.

Belegt werden konnte die Notwendigkeit einer Unterstützung durch Bezugspersonen im Betrieb. Der Aufbau innerbetrieblicher Unterstützungsstrukturen ist somit eine zentrale Aufgabe des Integrationsberaters. Insgesamt scheint die soziale Integration der vermittelten Personen im Betrieb bei den meisten Befragten gelungen.

Von vielen Seiten (Lehrer, Eltern etc.) wird, trotz dieser positiven Ergebnisse, der Vorbehalt geäußert, dass eine soziale Integration außerhalb des Betriebs (v. a. im Freizeitbereich) für die Betroffenen zum Teil nur schwer zu realisieren sei (vgl. Spiess

2004, 319). Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, kann in dieser Studie nicht überprüft werden. Es muss jedoch an dieser Stelle betont werden, dass nur durch eine Förderung von Teilhabe in allen relevanten Lebensbereichen eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachhaltig gesichert werden kann. Denn Vereinsamung im privaten Bereich bzw. fehlende Unterstützung in zentralen Lebensbereichen (Wohnen, Freizeit, Gesundheitsversorgung, etc.) kann durchaus dazu führen, dass sich ein Arbeitnehmer auch nach einer längerfristigen Beschäftigung im Betrieb doch (noch) für einen Übergang in die WfbM entscheidet, um sozialen Anschluss und Unterstützung zu erhalten.

6.3.2 Portraits

»Also was ich eigentlich noch sagen wollte ist. Mir fällt es total schwer, auch Eltern richtig zu beraten. Weil ich das Gefühl habe, mir fehlt noch so ein bisschen an der Hand, was. Also wie geht es dann mit den Schülern auch weiter? (...) Wie schauen ihre Arbeitsverträge, wie schaut ihre Lebenssituation aus. Auch so im Bereich Wohnen und so. Ne? Dass man einfach Eltern mal sagen kann, die mich fragen: Soll er jetzt in die Werkstatt oder soll er auf den ersten Arbeitsmarkt. Die Werkstatt kann mir genau sagen: Er kriegt mit 20 Jahren Rente, der hat seinen Wohnheimplatz und so läuft es. Und Eltern wollen wissen: Auf was lasse ich mich denn ein, wenn sie auf den ersten Arbeitsmarkt gehen? Und ich kann nur sagen: Weiß ich nicht. (...) Mir würde es total helfen, einfach mal konkrete Fälle zu haben. Und zu sagen: Und so ist das bei anderen gelaufen. Also das wäre mein Wunsch: (...) Gebt mir mal was in die Hand, wo ich Eltern zeigen kann« (LL_2).

Dieses Zitat stammt aus einem Gruppeninterview mit Lehrkräften (vgl. Untersuchung Nr. 10). Es zeigt auf, wie fehlende Informationen und Einblicke, diffuse Vorstellungen und latente Einstellungen (vgl. DIMDI 2005, 134f., vgl. Kap. 2) Einfluss darauf nehmen können, welche Initiativen und aktiven Bemühungen durch das soziale Umfeld bezüglich einer Unterstützung beruflicher Teilhabemöglichkeiten, die auch außerhalb der Betriebsstätten der WfbM liegen können, entwickelt werden.

Aus diesem Grund hat die wissenschaftliche Begleitung für alle Personen, mit denen Interviews geführt wurden (N = 28) deskriptive Portraits verfasst⁷⁴. Dabei wurden Daten aus allen personenbezogenen Erhebungen einbezogen (vgl. Untersuchung Nr. 4, Nr. 5, Nr. 6 bzw. Nr. 7 und Nr. 11). Aus Gründen der Anonymität wurden allen Personen Namenskürzel zugeordnet.

⁷⁴ Weiteren Einblick, wie der Weg zu einem Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen verlaufen kann und in welchen Bereichen sie schließlich arbeiten (können), bietet die Broschüre »Ich habe meinen Arbeitsplatz gefunden«, die 2010 vom Bundesministerium für Arbeit herausgegeben wurde und dort unter der Bestellnummer A735 angefordert werden kann.

Aus der folgenden Auflistung wird deutlich, welcher Personenkennziffer welches Kürzel gegeben wurde. Dies ermöglicht dem Leser, bei Interesse die Interviewzitate, die sich in anderen Teilen des Berichts finden, den Portraits zuzuordnen.

Da hier aus Platzgründen nicht alle Portraits wiedergegeben werden können, wurden zehn ausgewählt, um exemplarisch verschiedene Facetten aufzuzeigen, die stellvertretend für die Bandbreite an individuellen Verläufen und Bewertungen stehen. Diese sind in der folgenden Auflistung grau markiert.

Kennziffer	Pseudonym	Stand zum Zeitpunkt des Interviews (evtl. Ausprägung)
P1	Frau A	Überbetriebliche Ausbildung (bfb)
P2	Herr B	Überbetriebliche Ausbildung (BBW)
P4	Herr C	Vermittlung ohne IFD
P9	Herr D	Vermittlung (zufrieden)
P10	Herr E	Vermittlung
P13	Herr F	Vermittlung (Integrationsfirma)
P14	Herr G	Theoriereduzierte Ausbildung
P18	Frau H	Vermittlung (weiblich)
P19	Frau I	Vermittlung (zufrieden, aber niedriger Lohn)
P22	Herr J	Praktikum – Vermittlung
P26	Frau K	betriebliche Qualifizierung innerhalb der WfbM
P27	Frau L	WfbM (Epilepsie)
P28	Herr M	Vermittlung
P30	Herr N	Vermittlung (zufrieden)
P31	Herr O	Vermittlung
P32	Herr P	Vermittlung, später Entlassung, geringfügige Beschäftigung (unzufrieden)
P33	Herr Q	Vermittlung (Stärken und Grenzen bewusst)
P38	Herr R	Praktikum – arbeitslos
P39	Herr S	Vermittlung
P44	Herr T	Praktikum
P45	Herr U	Vermittlung
P46	Herr V	Vermittlung
P48	Herr W	WfbM
P52	Frau X	WfbM
P59	Herr Y	Außenarbeitsplatz WfbM
P73	Frau Z	BVM
P74	Frau Ä	BVM – Vermittlung
P80	Frau Ö	Vermittlung

Zur besseren Übersicht wurden alle Portraits in folgende Themenfelder bzw. Rubriken untergegliedert.

- Aktuelle Situation (zum Zeitpunkt des Interviews)
- Ausgangs- und Lebenslage
- Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung
- Begleitung und Unterstützung durch IFD
- (Berufliche) Integration
- (Berufliche) Perspektiven
- Zusammenfassung

Außerdem wurde jedes Portrait jeweils durch einen kurzen Kommentar zur Wahrnehmung der Interviewsituation aus Sicht des Interviewers ergänzt.

Teilnehmerportrait P9, Herr D.

»Mei, Stufen, Treppenanlagen bauen. Dann halt Bodenbearbeitung, das heißt humusieren, Boden halt. Humusieren heißt am Garten neu anlegen, Rasen drüber, Baum einpflanzen, Hecken schneiden, Baum umschneiden. Das gehört alles dazu.«

Aktuelle Situation

Der 20jährige Projektteilnehmer konnte zum 01.06.2008 auf eine unbefristete Vollzeitstelle als Gartenbauhelfer in einem Kleinbetrieb mit 5 Mitarbeitern vermittelt werden und war dort auch im Herbst 2010 weiterhin beschäftigt.

Ausgangs- und Lebenslage

Herr D. lebt mit seiner Familie im ländlichen Raum. Zu Beginn der Betreuung durch den IFD schien er sehr schüchtern bzw. wenig selbstsicher zu sein. Herr D. hat sich in diesen Bereichen jedoch stark weiterentwickelt. Er ist in der Lage, den Bedarf an konkreter Unterstützung von sich aus zu formulieren und kann seine Einschränkungen akzeptieren, was der IFD als einen sehr positiven Lernprozess bewertet. Der IFD erlebte das Elternhaus als fördernd und unterstützend, vor allem auch in Bezug auf die Selbstständigkeit des jungen Mannes. Die Eltern sind erstaunt und begeistert über die Entwicklung ihres Sohnes und äußern sich zufrieden über die Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeber, der Agentur für Arbeit und dem IFD.

Die eher unregelmäßig ausgebaute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr führt zu erheblichen Mobilitätseinschränkungen. Mittlerweile konnte Herr D. durch eine Sonderregelung in der theoretischen Prüfung den Führerschein erwerben, sodass er nun in der Lage ist, die Anfahrt zum Betrieb mit einem eigenen PKW zurückzulegen.

Herr D. fühlt sich an seinem Wohnort sehr wohl und ist in zahlreiche örtliche Vereine eingebunden.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Das Interview fand in den Räumen des IFD statt. Herr D. hat sich auf das Gespräch gefreut und bereitwillig sowie ausführlich auf die Fragen geantwortet. Er machte wohlüberlegte Angaben und vermittelte den Eindruck, sehr gerne in dem Betrieb zu arbeiten, was vor allem auch durch nonverbale Signale verstärkt wurde (Mimik, Gestik, Lachen, etc.).

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Während der Schulzeit absolvierte er zwei aus eigener Initiative organisierte Wochenpraktika bei einem Onkel in der Landwirtschaft sowie in einem Autohaus. Durch die Teilnahme am Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« ergaben sich weitere Praktikumsmöglichkeiten. Ein dreimonatiges Praktikum in einer weit entfernten Metzgerei wurde auf seinen Wunsch hin beendet, da er angab, lieber in der Nähe seines Wohnortes arbeiten und außerdem noch andere Berufsfelder, bevorzugt den Holzverarbeitenden Bereich, kennen lernen zu wollen.

Herr D.: Super. Ich war. Ich habe einen guten Chef gehabt. Mei, wir haben uns zusammengespielt. Was bärig war noch, dass eine kleine Landwirtschaft noch im Hintergrund betreut worden ist noch. Da habe ich noch mithelfen können. Und da war ich fünf Monate.

I: Hmm. Und warum hat das dann geendet?

Herr D.: Weil ich gesagt habe, ich möchte wieder ins Holzgeschäft eigentlich. Ins Holz. Mit Holz arbeiten und so.

Ein Praktikum bei einer Zimmerei musste nach vier Wochen ebenfalls abgebrochen werden, da Herr D. dort deutlich überfordert war und ihn die Arbeiten auf dem Dach ängstigten. Auch ein Praktikum bei einer Schreinerei ergab laut IFD eine erhebliche Überforderung in Bezug auf die Umsetzung von Planzeichnungen in praktische Arbeitsschritte. Außerdem gab es nach Aussage von Herr D. aus betrieblichen Gründen keine Möglichkeit zur Festanstellung.

Herr D. konnte diesen Erfahrungen dennoch positive Aspekte abgewinnen und seine eigenen Schwächen klar definieren.

Herr D.: Ja genau, das wollte ich auch. Und das war eigentlich. Ich muss sagen, ich habe einen Haufen gelernt. Das kann ich jetzt wirklich im Beruf umsetzen, was ich da gelernt habe. Was sie mir gezeigt haben. Aber ich muss sagen, es war Wahnsinn in der Zimmerei. Arbeit war genug da. Der Chef hat ja drei Baustellen aufgenommen am Tag. Da haben wir drei Dachstühle raufmachen müssen. Mei, und dann habe ich halt auch gesagt, muss ich nicht so unbedingt haben. So einen Stress irgendwo (...).

Herr D.: Mei und mit der Höhe habe ich es auch nicht so gehabt, muss ich ehrlich sagen. Mit der Höhe. Das war schon.

Was ihn jedoch störte, war die Tatsache, dass er in seinem Status als Praktikant weniger tun durfte und nicht richtig in die Arbeitsabläufe eingebunden war, sondern auch

für Aufräumarbeiten herangezogen wurde. Dies hat sich geändert, seit er ein fester Mitarbeiter ist und als vollwertiger Kollege akzeptiert wird.

Herr D.: Jetzt hat es auch wieder geheißen: Ja, das muss noch zusammengekehrt werden, das noch. Gut, das ist alles auch Arbeit. Werkstatt muss sauber bleiben. Da brauchen wir nicht drüber reden oder was. Aber als Praktikant. Wenn du die anderen wieder gesehen hast, die haben da draußen eine Gaudi gehabt, wenn sie da wieder Balken zusammenge nagelt haben. Oder. Es war einfach nicht so das Wahre, als Praktikant.

Bezüglich der Tätigkeit in der WfbM merkt Herr D. an, dass es sich hierbei auch um ›Arbeit‹ handelt, die für ihn jedoch nicht in Frage kommt. Aufgrund der einfachen, monoton wiederkehrenden Arbeitsabläufe und -bedingungen, z. B. durch die langen Pausen, hat er sich gegen die Werkstatt ausgesprochen, wobei er in erster Linie die Art der Arbeit und weniger den Lohn als ausschlaggebendes Kriterium nennt. Insgesamt wiegt er Vor- und Nachteile sorgfältig gegeneinander ab:

Herr D.: Die Werkstatt ist auch eine Arbeit. Und mir ist das zu langsam. Den ganzen Tag nur an das Gleiche hinarbeiten. Ich wollte einfach wieder Abwechslung haben. (...) Weil ich jetzt sage, in der Werkstatt, sage ich jetzt mal, die haben mehrere Pausen. Gut, die brauchen sie auch für. Dinge, die wir jetzt machen, ist für die nicht genauso viel wie was ich jetzt mache. Und da muss man froh sein. Und auf der anderen Seite habe ich mal überlegt: In der Werkstatt, wenn du da rein kommst, wäre schon vielleicht besser. Weil du sicher weißt, du behältst den Arbeitsplatz. Wenn man das schon ein bisschen mitverfolgt. Aber das wollte ich dann doch nicht. Und dann habe ich gedacht: Es gibt immer wieder Möglichkeiten.

Ein letztes Praktikum über den IFD führte ihn in den Garten- und Landschaftsbau, wo er in dem nahe an seinem Wohnort gelegenen Betrieb nach drei Monaten übernommen wurde. Insgesamt äußert Herr D., dass er froh war, die Schule verlassen zu können, da er sich dort unterfordert fühlte.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Die Hauptaufgabe des IFD bestand während der Betreuung nach eigenen Angaben vor allem in der regelmäßigen Begleitung und Auswertung des Arbeitsverhältnisses, wozu auch die Gestaltung der Kommunikationsprozesse bei neuen Aufgaben zählte. Ein weiterer Aufgabenbereich war die Unterstützung der Eltern bei der Antragstellung oder der Feststellung der Behinderung.

Ohne diese Unterstützung wäre es nach Einschätzung von Herr D. problematisch gewesen, in den ersten Arbeitsmarkt hineinzukommen, weshalb er das Projekt als große Chance empfand. Die erhaltende Hilfe konkretisiert Herr D. auf Nachfrage folgendermaßen:

Herr D.: Mei, mit den ganzen – wie soll ich das sagen, auf welche Art? Hm. Schwierig jetzt. Weil es. Sie [Integrationsberaterin] hat das Ganze vermittelt, das Ganze. Muss ich auch sagen. Sie hat sich auch mehr dadrum gekümmert, sage ich jetzt mal, wie es weitergeht. Die hat einfach die Leute zusammengerufen und die ist auch dahinter geblieben. Die hat jetzt nicht gesagt: »Okay, den haben wir, den stellen wir jetzt mal nach hinten in die Ecke, der hat jetzt schon mal ein bisschen Arbeit.« Gut, wo ich gearbeitet habe, da war sie genauso da, wie auch

nach der. Wie vor der Schule. Auch wie jetzt. Und die hat das alles eigentlich mehr in die Wege geleitet. Mit der ganzen Agentur Arbeit und das Ganze.

Zum Zeitpunkt des Interviews verhandelte der IFD mit der Agentur für Arbeit in Hinblick auf die Förderung einzelner Schulungsmaßnahmen. Da Herr D. aufgrund seiner Behinderung als nicht ausbildungsfähig eingeschätzt wurde, ging es hierbei vorrangig um Schulungs- und Seminarangebote für Bedienungskurse von Maschinen, wie z. B. der Bedienung von Kleinbaggern. Im Herbst 2010 wurde angegeben, dass keine Unterstützung von Seiten des IFD mehr nötig wäre.

Berufliche Integration

Die soziale Einbindung in den Betrieb wird vom IFD als gut bzw. stabil beschrieben, wobei in diesem Zusammenhang der verantwortlichen Gestaltung der Anleitung durch einen Mitarbeiter im Betrieb große Bedeutung zukommt. Es fällt Herrn D. schwer, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten zwischen Kollegen auszuhalten und bezüglich solcher nicht allzu ängstlich zu reagieren, weshalb eine wichtige Aufgabe seines »Paten« darin besteht, solche Situationen von ihm abzugrenzen.

In Bezug auf seine Tätigkeit lässt sich feststellen, dass er in alle Auftragsarbeiten eingebunden ist und unter Anleitung eines älteren Kollegen und des Geschäftsinhabers arbeitet. Dieser setzt die Inhalte der Beratungsgespräche mit dem IFD um. So bekommt Herr D. z. B. immer nur einen Arbeitsauftrag nach dem anderen und, wenn er durch Störungen von außen (zum Beispiel bei einem Maschinenausfall) den Überblick verliert, wendet er sich selbstständig an seinen »Paten«, um wieder Anschluss im Arbeitsprozess zu finden. Diese manchmal sehr häufigen Anfragen werden aber nicht als Störung, sondern als Ausdruck seiner Hilflosigkeit bzw. Überforderung wahrgenommen und von den Kollegen mit Geduld beantwortet. Dies führt dazu, dass sich der Teilnehmer wertgeschätzt erlebt und seine Arbeit gerne macht. Bei konkreten Problemen im Betrieb kann er sich jederzeit an seinen Chef, der zugleich sein »Anleiter« ist, wenden und mit ihm über alles reden. Bis jetzt gab es nach Aussage von Herrn D. jedoch noch keine größeren innerbetrieblichen Probleme.

Nach eigenen Angaben mag Herr D. seine Arbeit sehr gerne, engagiert sich im Betrieb, indem er z. B. freiwillig Überstunden macht, und versteht sich mit seinen Kollegen gut.

I: Und was hat Ihnen da so gefallen, dass Sie gesagt haben: »Da will ich jetzt«

Herr D.: Einfach alles. Die Atmosphäre, die Arbeit. Das hat einfach super hingehaut. Super Chef, super Mitarbeiter. Kann ich nur () sagen.

Sein Tätigkeitsspektrum umfasst dabei alle Arbeiten der Landschaftsbaubranche. Die Kenntnisse dafür hat er durch entsprechende Vermittlung und Anleitung durch den Chef und seine beiden Kollegen erhalten.

Herr D.: Mei, Stufen, Treppenanlagen bauen. Dann halt Bodenbearbeitung, das heißt humusieren, Boden halt. Humusieren heißt am Garten neu anlegen, Rasen drüber, Baum einpflanzen.

zen, Hecken schneiden, Baum umschneiden. Das gehört alles da dazu (...). Ja. Vor allem heute können wir einen Gartenzaun hinbauen und am nächsten Tag heißt es, Fischweiher bauen.

Die Pausen verbringt er mit den Kollegen zusammen, unterhält sich privat und trifft sich gelegentlich auch außerhalb der Arbeitszeit mit ihnen. Zwar würden ihm die Arbeiten auch gefallen, wenn er sie alleine machen würde, jedoch könnte er sich nicht vorstellen, dauerhaft alleine zu arbeiten.

Herr D.: Also zu zweit tut man sich halt leichter. Der andere hat wieder die Idee, dann kann man wieder mittun. Und die ist halt einfach. Der andere weiß dann wieder: »Ha, du, das könnte man so einfacher machen.« Es wird halt gegenseitig geholfen. Das ist halt das Schöne bei uns.

Grundsätzlich geht er gerne zur Arbeit, auch wenn er vorher, wie er betont, mehr Freizeit hatte, wobei er seiner Tätigkeit jedoch überwiegend positive Aspekte abgewinnen kann, da er den Charakter der Arbeit, über bloßes Geldverdienen hinaus, als sinnerfüllendes und -stiftendes Tun definiert.

Herr D.: Vor der Arbeit. War einfach mehr auch Freizeit, wo auch schöne Seiten dabei waren. Und dann hast du überlegt: Mei, schöner wäre es schon gewesen, wenn du jetzt arbeiten würdest. Und ein bisschen, wenn du am Nachmittag heimgekommen bist. Gut, wir haben daheim immer was zu tun, sage ich jetzt, da wird es nie langweilig.

Berufliche Perspektiven

Vor allem auch wegen dieser Unterstützung und der guten Arbeitsatmosphäre könnte sich Herr D. vorstellen, dauerhaft im Betrieb zu bleiben.

I: Würden sie gerne jetzt bis zur Rente in dem Betrieb bleiben, oder würden Sie gerne auch nochmal wechseln?

Herr D.: Wenn es geht, ganz gern. Wirklich. Weil das einfach ein super Team ist. Und. Und das ist, wir. Der Betrieb ist wie eine große Familie, sage ich. Das ist wirklich eine große Familie. Und so was lässt man halt ganz ungern laufen.

Zusammenfassung

Der dargestellte Fall steht exemplarisch für eine äußerst gelungene Vermittlung. Er fühlt sich sowohl im Betrieb als auch im Hinblick auf seine Tätigkeiten und sein Aufgabenspektrum im Arbeitsfeld Gartenbau sehr wohl. Dabei scheinen ihn weniger die finanziellen Aspekte, sondern vielmehr der Spaß an der Arbeit und die Freude am praktischen Tun bei seiner Entscheidung für den ersten Arbeitsmarkt geleitet zu haben, was sich auch in seinen Überlegungen bezüglich der Vor- und Nachteile einer Tätigkeit innerhalb der WfbM widerspiegelt. Insgesamt lässt sich hier ein sehr günstiger Verlauf beobachten, zu dessen Gelingen die Unterstützung durch den IFD viel beitragen konnte, vor allem auch im Hinblick auf die erfolgten Praktika zum Herausfinden von Stärken und Schwächen des Teilnehmers.

Teilnehmerportrait P10, Herr E.

»Weißt, du fährst mit dem Radl, du kennst die Leute und die Arbeit, die ist super, die passt mir.«

Aktuelle Situation

Der 22jährige Teilnehmer Herr E. konnte nach 20monatiger Begleitung durch den IFD zum 01.09.2008 in ein unbefristetes Vollzeit-Arbeitsverhältnis als Helfer in einer Druckerei vermittelt werden. Das vorherige Praktikum in der Druckerei konnte letztlich auch über persönliche soziale Beziehungen realisiert werden, da Herr E.'s Fußballtrainer im örtlichen Verein zugleich auch der Betriebsleiter ist. Mittlerweile (Herbst 2010) ist allerdings bekannt, dass die Firma Insolvenz anmelden musste und allen Mitarbeiter gekündigt wurde. Das Interview wurde zu einem Zeitpunkt durchgeführt, als Herr E. noch im Betrieb gearbeitet hat. Er wird momentan (Herbst 2010) durch die Agentur für Arbeit betreut und befindet sich in einer ABM-Maßnahme in einem Gebrauchtgüterhaus der Diakonie. Voraussichtlich wird er demnächst an einer UB-Maßnahme teilnehmen.

Ausgangs- und Lebenslage

Herr E. lebt bei seiner Familie in einem eher ländlichen Umfeld mit sehr schlechter Verkehrsanbindung an den öffentlichen Nahverkehr. Da sich der Betrieb im ortsnahen Gewerbegebiet befand, war er in der Lage, den Weg zur Arbeitsstelle selbstständig zu bewältigen. Meist fuhr er mit dem Fahrrad, gelegentlich nutzte er eine Mitfahrmöglichkeit bei Arbeitskollegen. Herr E. gilt laut Aussage des IFD als höfliche, freundliche und zuverlässige Person mit »angenehmem Wesen«, wobei er sehr zurückhaltend und schüchtern auftritt.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Vor Eintritt in das Projekt konnte der junge Mann über die Schule bereits Praktikumserfahrungen in einer Großküche und in der WfbM sammeln. Nach Beginn der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« absolvierte er ein zweiwöchiges Schnupperpraktikum in einer Spedition und ein einwöchiges Praktikum in der oben genannten Druckerei, das anschließend in ein zehnmonatiges Langzeitpraktikum mündete und sich schließlich zu einem Arbeitsverhältnis mit Festanstellung entwickelte.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Herr E. war auskunftsfreudig, offen und interessiert am Gespräch. Er fand es gut, dass ihn jemand besucht, um sich zu erkundigen, wie es ihm geht. Nach dem Gespräch zeigte er mit großem Eifer die verschiedenen Arbeitsplätze, wo er zum Zeitpunkt des Interviews tätig war und erklärte was er dort tun muss. Er war sehr interessiert daran zu erfahren, ob es mehr Leute gäbe, die nicht in der WfbM arbeiten.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Die Hauptaufgaben des IFD bestanden nach dessen Aussage neben der (jedoch nur kurzzeitigen) Betreuung am Arbeitsplatz vor allem aus Eltern- und Lehrergesprächen sowie der Durchführung einer Berufswegekonferenz. Der Arbeitgeber gab an, der IFD habe vor allem Gespräche z. B. wegen Zuschüssen mit ihm geführt. Bis August 2009 gab es eine Nachbetreuung im Rahmen gelegentlicher Betriebsbesuche, Telefonate und persönlicher Gespräche mit dem Teilnehmer und dem Arbeitgeber. Danach zog sich der IFD ganz zurück, was für alle Seiten in Ordnung war.

Berufliche Integration

Innerhalb der Firma wurde Herr E. von den Kollegen herzlich aufgenommen und profitierte insgesamt vom guten Betriebsklima. Die Interviewerin bestätigte dies, indem sie nach dem Interview angab, dass die Personen vor Ort »hinter« Herrn E. standen, ihm sehr zugetan und überzeugt von seinen Fähigkeiten und Leistungen waren. Im Kreis seiner Kollegen fühlte sich Herr E. sehr wohl und kam mit allen gut aus.

I.: Hhmm. Gibt es Kollegen, die Sie besonders mögen oder mit denen Sie besonders gerne was zu tun haben?

Herr E.: Ich komme eigentlich mit allen gut aus.

Vor allem die Chefin war für ihn eine feste Bezugsperson, von der er Unterstützung und Anleitung erhielt.

Herr E.: Ja. Weil, die ist eine gute Chefin und wenn du Probleme hast, dann sagst du es ihr und dann hilft sie. Sie ist gut. Das passt.

Eigenen Worten zufolge äußerte sich Herr E. mit seiner Stelle und den Arbeitsbedingungen insgesamt zufrieden.

I: Und was gefällt Ihnen so an der Arbeit, wenn Sie überlegen?

Herr E.: Eigentlich gefällt mir alles.

Außerdem berichtete er:

Herr E.: (...) passt (...) Weißt, du fährst mit dem Radl, du kennst die Leute und die Arbeit, die ist super, die passt mir. Und. Kein Problem. Und. Eigentlich ist alles bisher supergut.

Im Arbeitsalltag war er laut den Angaben des Betriebsleiters sowie eigenen Aussagen an den Maschinen zum Heften, Stapeln, Überprüfen von Drucksachen sowie Verpacken eingesetzt oder erledigte anderweitig anfallende Tätigkeiten:

Herr E.: Ich bin beim Sammelhefter. Das ist da vorne gleich da ...

Herr E.: Und sonst, den Dreck ein bisschen zusammenkehren. Oder Maschinen sauber machen. Oder. Eigentlich bin ich für alles da.

Berufliche Perspektiven

Aufgrund vorheriger Praktikumserfahrungen gab der Teilnehmer an, die Arbeit in der Druckerei generell besser zu finden als im Holzbereich oder in der Küche. Gegen eine Arbeit in der WfbM hege er keine generelle Abneigung, doch schätze er die Möglichkeit einer Alternative auf dem freien Arbeitsmarkt. Er könne sich jedoch auch vorstellen, bei Anstellungsproblemen in die Werkstatt zu gehen.

Herr E.: Wenn ich keine Arbeitsstelle gehabt hätte, dann wäre ich auch in die Werkstatt gegangen, ja (...).

Herr E.: Ja. Ich habe mir gedacht, vielleicht kann ich auch außen eine Arbeit, die ich. Ich wollte nicht unbedingt in die Werkstatt gehen müssen (...).

Herr E.: In der Werkstatt musst du immer das Gleiche machen. Und hier bekommst du verschiedene Sachen aufgetragen und so (...).

I: Also das ist (). Okay. Wenn jetzt aus irgendwelchen Gründen das Arbeiten hier nicht mehr weitergehen würde, würden Sie dann in die WfbM gehen? Also in die Werkstatt? Oder würden Sie sich etwas anderes suchen?

Herr E.: Dann würde ich schauen, ob ich noch was finde und wenn nicht, dann gehe ich halt in die Werkstatt.

Zusammenfassung

Insgesamt schien Herr E. mit seinem Arbeitsplatz in hohem Maße zufrieden zu sein, wozu auch das positive soziale Klima und die Integration in den Betrieb beitrugen. Durch die Schließung der Firma musste jedoch eine neue Möglichkeit der beruflichen Teilhabe gefunden werden.

Teilnehmerportrait P13, Herr F.

»Nein, früher, war, hab, war ich immer leise.«

Aktuelle Situation

Herr F. konnte zum 01.04.2009 mit einem wöchentlichen Stundenumfang von 37 Stunden als Lagerhelfer (Warenversand) in eine Integrationsfirma vermittelt werden. Die zunächst befristete Stelle ging nach drei Monaten in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis über und dauerte im Herbst 2010 noch an.

Ausgangs- und Lebenslage

Infolge einer schweren Erkrankung der Mutter, die nun in einem Pflegeheim lebt, wohnt der 20jährige Teilnehmer mittlerweile mit seiner Freundin zusammen im Haus deren Eltern. Dieses liegt in einem Kleinstadtgebiet, sodass ein großes Spektrum verschiedener Betriebe in unmittelbarer Nähe liegt und eine gute Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln gewährleistet ist. Öffentliche, ihm bekannte Verkehrsmittel kann Herr F. selbstständig nutzen und erreicht mit diesen auch täglich seinen

Betrieb. In Bezug auf seine finanziellen Belange wird Herr F. von einer Betreuerin unterstützt.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Vor Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« sammelte Herr F. bereits über die Schule praktische Arbeitserfahrungen in einer Küche, einem Großlager, einem Kindergarten und der WfbM. Über den IFD konnte er u. a. ein je vierwöchiges Praktikum in einer Schreinerei bzw. bei einem Zweiradmechaniker absolvieren, wo allerdings bei beiden Betrieben keine vakante Stelle zu besetzen war. Ein Stellenangebot im Garten- und Landschaftsbau lehnte er nach einem vierwöchigen Praktikum ab. Weitere Praktikumsstellen waren eine Waschanlage und eine Hausmeisterei, wobei hier die eingeschränkte Fähigkeit zu einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Durchführung von Arbeiten bzw. die vorliegenden kognitiven Einschränkungen eine Einstellung nicht ermöglichten.

Wie er selbst angibt, hätte er sich grundsätzlich auch eine Tätigkeit in der Werkstatt vorstellen können. Die Idee zur Projektteilnahme ging vorrangig von der Lehrerin aus, die ihn für »zu leistungsfähig« für eine WfbM hielt. Trotz dieser verhältnismäßig geringen Eigeninitiative nahm er den Vorschlag begeistert auf, da ihm die Idee gefallen hatte, ein Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt machen zu können.

Weshalb ihn die Lehrerin für das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« ausgewählt hatte, erklärt er folgendermaßen:

Herr F.: Ja, weil, da war ich, also, also irgendwie gut oder so.

I: Zu gut, um in der (Herr F.: Ja.) Werkstatt zu arbeiten? Haben Sie selber auch gesagt, dass Sie sich was anderes vorstellen könnten, oder haben Sie dann mehr oder weniger mitgemacht und haben es sich mal angeguckt?

Herr F.: Also ich wollte schon anfangen, Praktikum machen.

I: Also die Idee hat Ihnen schon gut gefallen

Herr F.: Ja.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Im Interviewverlauf spiegelte sich insgesamt eine sprachliche Zurückhaltung wider. Herr F. beantwortete jedoch alle Fragen und artikuliert auch seine Gedanken und Wünsche, jedoch meist in relativ kurzen Antworten, denen präzise formulierte Fragen vorausgingen.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Die entscheidende Leistung des IFD sieht der Teilnehmer in der Hilfe bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen und dem damit verbundenen Ausloten von Interessen und geeigneten Arbeitsfeldern.

Herr F.: Also, die hat mir geholfen, dass ich da reinkomme (...). Also, hier, wo ich Praktikum gemacht habe, dann haben wir oben gesprochen, dass es mir hier gefällt und so.

Nach Aussage des IFD fiel es ihm anfangs schwer zu artikulieren, welche Berufsfelder ihn interessieren bzw. welche Praktika er gerne machen würde. Jedoch war er in der Lage, bei der Reflexion der stattgefundenen Praktika darzulegen, was ihm (nicht) gefallen hatte.

Seit Beginn der Festanstellung findet der Betreuungskontakt nur noch sporadisch statt, was Herr F. als angemessen einschätzt.

Herr F.: Das ist schon in Ordnung, dass sie [Integrationsberaterin] ab und zu kommt.

Berufliche Integration

Der IFD beschreibt Herrn F. als motiviert (»absolut willig und gehorsam«). Damit verbunden ist jedoch eine extreme Anpasstheit, die dazu führt, dass er sich mitunter leicht (auch negativ) beeinflussen lässt. Da ihm ein selbstständiges Arbeiten nur schwer möglich ist, bedarf er einfach strukturierter und leicht durchführbarer Tätigkeiten. Zudem weist er ein langsames und unterdurchschnittliches Arbeitstempo auf, sodass insgesamt die Struktur der Integrationsfirma eine unverzichtbare Unterstützung darstellt. Nach Einschätzung des IFD kommen ihm in dem aktuellen Betrieb Umgebung, Arbeitsklima und das Anforderungsniveau zugute, während der erste Arbeitsmarkt ihn womöglich überfordern würde.

In Bezug auf das Sozialverhalten lassen sich laut IFD sehr gute Umgangsformen erkennen. Dabei war jedoch anfangs an Kontakte oder unverbindliche, informelle Gespräche mit Kollegen im Sinne eines »Small Talk« nicht zu denken, da Herr F. insgesamt eher introvertiert auftrat und auf gestellte Fragen oft nur mit Einwortsätzen antwortet. Laut IFD war nicht zu erkennen, ob dies ursächlich möglicherweise an einem stark eingeschränkten inhaltlichen Verständnis lag. Insgesamt scheint sich das kommunikative Verhalten von Herr F. seit Beginn der Betreuung durch den IFD jedoch erheblich weiterentwickelt zu haben, da er zum Zeitpunkt des Interviews auch aus eigener Initiative manchmal beim IFD anruft und Gespräche besser führen kann. Herr F. merkt selbst an, dass er nun mehr spricht als früher.

Herr F.: Nein, früher, war, hab, war ich immer leise.

Der IFD erzählte vor dem Interview, dass Herr F. scheinbar viel Potenzial zum Weiterentwickeln von Fähigkeiten in sich trug, das aber in der Schule nicht zum Vorschein kam bzw. sich in einer Werkstatt nicht in diesem Maße entwickelt hätte. So kann er z. B. nun die Fähigkeit zu lesen und schreiben tatsächlich anwenden, da dies bei seiner aktuellen Tätigkeit des Ein- und Auspackens vonnöten ist.

Laut eigener Aussage gefällt dem Teilnehmer seine Tätigkeit im Warenversand, so dass er sich vorstellen könnte, dauerhaft im Betrieb zu bleiben. Die Arbeit ist körperlich wenig anstrengend.

Herr F.: Also, wir machen, also von C. [Name der Firma] die, was oben gekauft wird, wird erst runter, dann müssen wir es auspacken, dann müssen wir es ankreuzen und das kleben halt, dass sie schauen können, ja, das ist fertig (...).

I: Und jetzt hier, was gefällt Ihnen hier, also hier haben Sie dann ja nach einem Probeverhältnis oder Praktikum oder eine feste Stelle bekommen (Herr F.: Ja.) Und was ist jetzt hier so gut, dass Sie gesagt haben, hier will ich bleiben?

Herr F.: Ja, weil, also das gefällt mir und so leichte Arbeit, halt.

Auch Arbeitszeit sowie Lohn entsprechen seinen Vorstellungen.

Vor Ort wird er von den Arbeitskollegen angeleitet und bekommt Arbeitsaufträge zugewiesen. Bei arbeitstechnischen Problemen kann er nach Hilfe fragen und bekommt entsprechende Unterstützung.

Herr F.: Ja, dann sag ich einem Arbeitskollegen, den kenn ich gut, H. [Arbeitskollege] komm mal bitte her, weil ich das Zeug nicht verstehe, dann zeigt es mir der H. und dann probier ich es auch.

Mit einigen Kollegen trifft er sich überdies mittlerweile auch außerhalb der Arbeitszeit zu sportlichen Aktivitäten, z. B. zum Schwimmen.

Zu Veränderungen im Hinblick auf seine Persönlichkeit seit Eintritt in das Berufsleben gibt Herr F. an, erwachsener geworden zu sein, mehr zu sprechen und weniger herumzualbern, sich gleichzeitig aber auch mehr zu trauen, auf andere zuzugehen und diese anzusprechen, was für ihn vorher ein großes Problem darstellte.

Berufliche Perspektiven

Herr F. würde gerne weiter in diesem Betrieb bleiben.

I: (...) Wenn Sie jetzt so nachdenken, so in ein paar Jahren, würden Sie da immer noch gern hier arbeiten oder sagen Sie, irgendwann würde ich auch gern nochmal was anderes machen?

Herr F.: Nein, ich täte da bei Arbeit bleiben.

Zusammenfassung

Herr F. fühlt sich in der Integrationsfirma wohl, und die Bedingungen, die er dort vorfindet, wirken sich förderlich auf sein Wohlbefinden aus. Durch die Anforderungen im Betrieb hat er sich in vielen Bereichen seiner Persönlichkeit weiterentwickeln können.

Teilnehmerportrait P14, Herr G.

»Es war nicht nur eine Unterstützung, es war, glaube ich wirklich eine Rettung, um das zu werden, was ich jetzt bin. Also, das ist wie gerufen gekommen, dieses Programm, Projekt.«

Aktuelle Situation

Herr G. hat nach Abschluss der Berufsschulstufe über ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) mit Unterstützung durch den IFD den Hauptschulabschluss nachgeholt. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert er eine dreijährige theoriereduzierte Werker Ausbildung im Gartenlandschaftsbau.

Ausgangs- und Lebenslage

Der Projektteilnehmer Herr G. hat mittlerweile eine eigene Wohnung in der Nähe seiner Arbeits- und Ausbildungsstelle, in der er sich ausschließlich eigenständig versorgt. Er verfügt über ein differenziertes sprachliches Ausdrucksvermögen. Der zuständige Integrationsberater attestiert ihm nach entsprechender Begleitung und Beobachtung im Alltag und in Praktikumssituationen ein hohes Entwicklungspotential. So hatte sich Herr G. z. B. grundlegende PC-Kenntnisse und Wissen über Elektroinstallationen eigenständig angeeignet.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Herr G. hat sich gerne für das Gespräch bereit erklärt und zeigte sich sehr auskunftsfreudig. Er war aufgeschlossen, konnte sich sprachlich ausdrücken und war sichtlich stolz auf seine Leistung, die er bis jetzt erbracht hat.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Herrn G. war es bereits zur Schulzeit ein großes Anliegen, nicht in die WfbM gehen zu müssen und nach eigener Aussage, »so weit wie möglich zu kommen«. Dieser Wunsch wurde von seiner Familie unterstützt.

Auffallend ist, dass die Aussagen von Schule bzw. der Agentur für Arbeit der Einschätzung des IFD diametral gegenüberstanden, was Herrn G. sehr verunsicherte und geradezu verzweifelt machte. Diese sehr konträren Einschätzungen des Schülers und seiner Kompetenzen führten innerhalb von Schule, IFD und Berufsberatung zu heftigen Kontroversen. Hintergrund war die große Diskrepanz zwischen den vorliegenden Testergebnissen der Agentur für Arbeit und den davon deutlich abweichenden positiven Ergebnissen der betrieblichen Praktika.

Er fühlte sich im Hinblick auf seine beruflichen Zukunftsvorstellungen vollkommen falsch eingeschätzt und erhielt seiner Aussage nach wenig Unterstützung, da die Lehrkräfte stark an seinen Fähigkeiten zweifelten und ihn laut IFD als »klarer Fall für die Werkstatt« sahen. Dennoch gab er an, die Lehrer hätten ihn für das Projekt vorgeschlagen:

Herr G.: Ja, weil sie ganz einfach gemerkt haben, dass der Wille da ist, um was aus sich zu machen. Und also auch ganz praktisch auch das Lernpotential da ist. Und deswegen nehme ich mal an, sind wir [die Teilnehmer] in das Projekt reingekommen.

Vor Beginn des Projektes hatte Herr G. ausschließlich an schulinternen Praktikumsmöglichkeiten wie WfbM oder dem örtlichen Projekt »Putz im Juz« teilgenommen. Die Möglichkeit in einer WfbM zu arbeiten, wurde von ihm aufgrund der eintönigen und unterfordernden Arbeit nie als eine ernsthafte Option gesehen.

Herr G.: Ich habe zwei Wochen Praktikum gemacht, ja. Und dadurch habe ich dann halt gemerkt, dass das einfach nichts für mich ist. Dass ich einfach, ja (...) was, was halt anstrengender ist her von der Arbeit machen will.

Der Teilnehmer war sehr motiviert, stellte einen hohen Leistungsanspruch an sich, zeigte Eigeninitiative und großes Durchhaltevermögen, um das Ziel einer Beschäftigung auf dem freien Arbeitsmarkt umsetzen zu können.

Der IFD konnte ihm vielfältige Praktikumsplätze in unterschiedlichen wirtschaftlichen Sparten vermitteln. So konnte er in einen Elektrofachgeschäft, in der Kabelkonfiguration oder in mehreren Warenlagern Erfahrungen sammeln. Aufgrund der durchwegs guten Arbeitsleistung und Sozialkompetenz wurde von allen Stellen eine ausschließlich positive Resonanz verzeichnet. Die häufigen Wechsel waren vorrangig durch den Wunsch des Teilnehmers bedingt, noch etwas Neues kennen lernen bzw. ausprobieren zu wollen. Darüber hinaus führte auch die betriebliche Realität in Form von z. B. problematischem Verhalten von Seiten der Kollegen oder fehlende dauerhafte Beschäftigungsoptionen zum Praktikumsende, wobei zu erwähnen ist, dass im letzten Betrieb eine Einstellung vorgesehen war.

In den einzelnen Betrieben wurde er, auch aufgrund seines höflichen Verhaltens, sehr gut aufgenommen. Allerdings fiel es ihm teilweise schwer, sich gegen »unangenehme« Kollegen durchzusetzen, da er dazu neigte, problematische Situationen stets auf sich zu beziehen und zu seinen eigenen Ungunsten auszulegen, wobei er hier nicht selten auch mit psychosomatischen Beschwerden reagierte.

Aufgrund der schlechten Verkehrsanbindung und der großen Entfernung zu den Praktikumsbetrieben nahm er lange Fahrtwege von bis zu zwei Stunden in Kauf, wobei er z. B. Teilstrecken bis zu sechs Kilometern mit dem Fahrrad bewältigte.

Im nachschulischen Jahr zeigte er zudem maßgebliche Lernfortschritte, sodass es ihm schließlich gelang, über ein BVJ den Hauptschulabschluss nachzuholen. Nach einer erneuten Testung durch die Arbeitsagentur erhielt er schließlich die Genehmigung einer theoriereduzierten Ausbildung, wobei er sich für den Arbeitsbereich Gartenbau entschied. Eine entsprechende Ausbildung zum Lageristen, die seinem eigentlichen Wunsch entsprach, scheiterte an den geforderten anspruchsvollen Mathematikkenntnissen, denen er nicht nachkommen konnte. Die Arbeit im Garten- und Landschaftsbau erwies sich jedoch als interessante und spannende Alternative.

Begleitung und Unterstützung durch den IFD

Der Betreuungsaufwand durch den IFD war insgesamt sehr hoch. Zudem erhielt er u. a. während seinem BVJ Stützunterricht bzw. Nachhilfe. Neben der Elternarbeit war auch die Anleitung und Unterstützung bei der Bewältigung alltäglicher und betrieblicher Situationen ein maßgeblicher Punkt, wobei es hier in erster Linie um eine Stärkung der Selbstsicherheit und um Aneignung entsprechender Problemlösestrategien ging.

Herr G.: Ich war sehr enttäuscht [von der Schule], also ich musste sehr lange daran schlucken, schlucke sogar heute noch manchmal dran, wenn zum Beispiel gewisse Situationen einfach wieder hochkommen, aber mittlerweile, das hat dann auch oft die Frau R. [Integrationsberaterin] gesagt, die, Sie haben es ihnen bewiesen und lassen Sie einfach die Zeit hinter sich. Es hat ein neues Ding angefangen, ein neuer Status für mich.

Nach eigener Aussage fühlte sich Herr G. durch den IFD in höchstem Maße fachlich, organisatorisch und vor allem motivational unterstützt. Er erfuhr dort, im Gegensatz zur Schule, Ermutigung und Rückhalt in Bezug auf seine Zukunftspläne und Entscheidungen und betrachtete das Projekt als Chance, auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen und, wie in seinem Falle, sogar eine Ausbildung machen zu können.

Herr G.: Es war nicht nur eine Unterstützung, es war, glaub ich wirklich eine Rettung, um das zu werden, was ich jetzt bin. Also, das ist wie gerufen gekommen, dieses Programm, Projekt.

Dass die Unterstützung für ihn nicht nur praktischer, sondern auch ideell unterstützender Natur war, unterstreicht die folgende Aussage

Herr. G.: (...) Weil sie [Integrationsberaterin] hat echt viel gemacht für mich in der Zeit. Und wirklich auch koordiniert und mir auch wenn ich mal so einen Engpass hatte oder gesagt habe: »Ich habe einen Durchhänger«, da hat sie mir echt den Rücken gestärkt. Sie hat die Praktika besorgt und sie hat auch den Stein ins Rollen gebracht, dass ich an die A.-K.-Berufsschule komme, hat mit den Lehrern gesprochen.

Berufliche Integration und Perspektive

Die dreijährige Ausbildung findet zum Teil im Betrieb, zum Teil in der Handwerkskammer statt und bereitet ihm große Freude. Zudem erlebt er seine Aufgaben als spannend und abwechslungsreich.

Herr G.: Ja, also es sind halt, wie schon gesagt, Tätigkeiten, die wo im Ausbildungsvertrag vorgeschrieben sind, wie zum Beispiel in H. [Betriebsort] lern ich halt jetzt mehr Vermarktung, wie zum Beispiel Container gepackt werden, was auf den Containern drauf darf, wie viel Ladung drauf kann, da ist halt dann auch sehr viel Mathe um das gefragt und räumliches Sehen und Farben auseinanderhalten, Sorten, Deutsch in Botanisch übersetzen. Ich hab halt auch Fachbota, muss botanisch lernen, Latein sprich, weil die Pflanzen, die haben ja alle botanische Namen und das muss ich wissen, was für Familiennamen sind, Gattung, und das ganze Zeug. Dann gehört Topfen mit dazu, von Kopfstecklingen, Stecklinge anfertigen, Topfen von Jungpflanzen, halt alles was so ein Gärtner braucht. Und im schulischen kriegen wir dann halt praktisch und theoretisches beigebracht.

Insgesamt glaubt Herr G., sich seit seiner Schulzeit sehr stark verändert zu haben. Durch den Hauptschulabschluss und die jetzige Ausbildung hat er Selbstvertrauen und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten erworben. Weitere förderliche Eigenschaften sind sein hoher Ehrgeiz und seine Zielstrebigkeit, mit Hilfe derer er es schaffte, seine Interessen auch in schwierigen Situationen zu verfolgen.

Herr G.: Das Selbstvertrauen, was ich vorher nicht hatte, das ist mittlerweile sehr stark zu mir gekommen und das, und ich trau mir auch viel mehr mittlerweile zu, es gibt zwar schon noch Situationen, da wo das Vertrauen nicht da ist, wo ich sag, ich trau mir das noch nicht zu und so und ich brauch halt noch ein wenig mal Zeit (...).

Problematisch ist jedoch nach wie vor, wenn er von Arbeitskollegen harsch oder unfreundlich behandelt oder gerügt wird. Da wird er, so sagt er, unsicher in seiner Arbeit und macht Fehler.

Herr G.: Ja, also ich habe schon sehr viele Erfahrungen machen können zwischen negativen Leuten, die wo echt unmöglich waren und echt netten Leuten, die wo einem alles gezeigt haben, die wo einem erklärt haben, die wo auch einem gesagt haben, das ist jetzt mal nicht so schlimm, du hast einen Fehler gemacht, Fehler sind da um zum machen und das ist jetzt grad bei meinem aktuellen Chef so, ich, ich werde von dem praktisch nicht zusammengestaucht, wenn irgendwie was ist, weil das ist meine größte Schwäche, ich werd dann halt sehr schnell nervös und das das und fang dann halt echt an zu zittern, das ist bei mir irgendwie im Kopf so gesteuert und so, und das ist halt das, was ich weg kriegen muss (...).

Den Arbeitsaufwand, den er in seine Tätigkeiten investieren muss, empfindet er zwar als umfangreich, jedoch in einem positiven Sinne, da er dadurch zeigen kann, dass er es schafft, seine Ziele zu realisieren.

Seine ehemaligen Mitschüler sieht er vor allem aus Zeitmangel und da diese weiter entfernt wohnen nur noch selten, was er mitunter bedauert. Er würde sich auch gerne mehr mit anderen Personen austauschen, die wie er ebenfalls auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten.

Zusammenfassung

Insgesamt ist Herr G. fest davon überzeugt, dass seine Entscheidung richtig war und ist auch sehr zufrieden damit.

Herr G.: Ich hatte mir, also, ich weiß nicht, ich hätte mir das ganze Leben vorgeworfen, wenn ich das nicht gemacht hätte.

Sieht man den Verlauf von Herr G. an, lässt sich feststellen, wie viel eine Person durch eine starke intrinsische Motivation und eine fachlich intensive und bedarfsgerechte Unterstützung erreichen kann.

Wenn es ihm möglich ist und seine Noten ausreichen, kann er sich vorstellen, nach Ende der Werker Ausbildung in einem weiteren Jahr noch die Gesellenprüfung anzustreben.

Teilnehmerportrait P19, Frau I.

»Ich wäre nicht in die Werkstatt gegangen, das wäre mir wurscht gewesen. Dann hätte ich mich halt zuhause hingehockt.«

Aktuelle Situation

Die 19jährige Teilnehmerin konnte zum 03.08.2009 auf eine unbefristete Vollzeitstelle als Produktionshelferin in einem textilveredelnden Betrieb vermittelt werden und war dort auch im Herbst 2010 weiterhin tätig.

Ausgangs- und Lebenslage

Frau I. stammt aus einer Großfamilie mit neun Geschwistern, welche im ländlichen Raum lebt. Sie wird von ihrer Mutter unterstützt, die allerdings dazu neigt, Unterstützungsangebote von anderer Seite vorschnell negativ bzw. zu ihren eigenen Ungunsten auszulegen. Frau I. wurde vom IFD als Person beschrieben, die sich zum Teil schwer tut, mit Kritik und Anleitung umzugehen und oftmals sehr impulsiv reagiert.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Frau I. antwortete auf alle Fragen, vor allem, wenn man ihr Zeit ließ. Sie lächelte viel, tat sich jedoch schwer, den Blickkontakt aufrecht zu erhalten. Im Hinblick auf die äußere Erscheinung kann Frau I. als zierliche Person beschrieben werden, die sich sehr modisch und jugendlich kleidet.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Vor der Projektteilnahme konnte Frau I. nur schulinterne Praktika vorweisen. Ursprünglich wollte sie »irgendwas mit Farbe« arbeiten, da sie diesen Bereich aus ihrer Schulzeit kannte. Der IFD organisierte darauf ein Praktikum in einem Malerbetrieb.

Frau I.: Ich wollte eigentlich, weil wir haben ja in der Schule, haben wir ja so mit Farbe und so haben wir ja gestrichen unser Gelände und dann hab ich halt gesagt, ja, dass das halt mir gefallen halt und so und dann hat sie [Integrationsberaterin] gesagt, dass sie mal schaut, dass sie irgendwas in der Art kriegt mit Farbe. Und dann hab ich als erstes beim Maler in V. [Ortsname], bei K. und R. [Name der Firma] hab ich als erstes Praktikum gemacht, aber der hat nur Trockenbau gemacht und so.

Nach Angaben des IFD wurde das Praktikum in gegenseitigem Einvernehmen beendet, da Frau I. dort kaum bzw. völlig unangemessen auf Arbeitsanweisungen reagierte.

Eine Arbeit in der WfbM konnte sie sich auch nach einem Praktikum dort nicht vorstellen, da sie sich deutlich unterfordert fühlte oder die angebotenen Berufsfelder nicht ihren Interessen entsprachen.

Frau I.: Die Arbeit, die war eigentlich so langsam und so. Ich hab da immer so, weil ich ja immer meinen Takt gehabt hab und so, na hat er [Gruppenleiter in der WfbM] immer gesagt, ich soll langsamer machen (...).

Frau I.: Küche, das war ein wenig zu stressig, also nicht stressig, aber ein wenig langweilig. Und Gartenbau, da hab ich auch keinen Bock gehabt irgendwie.

Im weiteren Gesprächsverlauf betont Frau I., dass sie sich schon zu Schulzeiten im Klaren war, dass sie nicht in die Werkstatt wollte, was sie auch vor ihrer Mutter, den Lehrpersonen und dem IFD entsprechend artikuliert. Von Seiten des IFD und ihrer Mutter fühlte sie sich in ihrem Entschluss gegen die WfbM bestärkt, den sie mit allem Trotz zum Ausdruck bringt.

Frau I.: Und dann hatten wir ja dann so ein Gespräch mit den Lehrern und der Frau R. [Integrationsberaterin] und meiner Mutter, und ich, waren da im Zimmer gehockt. Und dann haben wir ja drüber geredet, dass ich nicht in die Werkstatt will, weil die wollten unbedingt, dass ich rüber in die Werkstatt geh, aber ich wollte nicht da rüber. (...).

Frau I.: Die Frau R. hat mich unterstützt und die hat gesagt, wenn ich nicht da rüber will, dann muss ich nicht da rüber (...).

Frau I.: Ich wäre nicht in die Werkstatt gegangen, das wäre mir wurscht gewesen. Dann hätte ich mich halt zuhause hingehockt. Aber ich wollte einfach nicht in die Werkstatt rein. Meine Mutter hat auch gesagt, wenn ich nicht da rein will, dann geh ich da nicht rein.

Der IFD versuchte im weiteren Verlauf, ein Praktikum zu finden, das mit dem Berufswunsch von Frau I. zu tun hat. Ein zunächst auf drei Monate angelegtes Praktikum in der Textilveredelung wurde im nachschulischen Jahr über eine betriebliche Einstiegsqualifizierung fortgesetzt und ging schließlich später in besagte Festanstellung über.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Das Betreuungsausmaß durch den IFD wurde als anfänglich sehr hoch eingestuft und umfasste vor allem monatliche Gespräche mit der Teilnehmerin, die bei Problemsituationen auch engmaschiger gestaltet wurden, Elternarbeit sowie Gespräche mit dem Arbeitgeber. Das angebotene Kompetenztraining umfasste das Einüben von Schlüsselqualifikationen, aber auch fachbezogenen Stützunterricht. Frau I. erlebte den IFD, wie oben dargestellt, im Gegensatz zu den Lehrkräften als Unterstützung zur Realisierung eigener beruflicher Wünsche.

Frau I.: Viel hat sie [Integrationsberaterin] gemacht.

Der IFD unterstützte die Teilnehmerin nicht nur bei der Suche nach einem Praktikumsplatz, sondern auch bei außerberuflichen Belangen:

Frau I.: Die hat mir halt bei meiner Ausbildung geholfen und bei der Arbeitssuche (...). O Gott, die hat halt auch immer mit, wenn ich gekommen bin für die Nachhilfe oder so, dann hat sie auch mit sich hingehockt und hat dann mir geholfen beim Lernen oder so, wenn wir Proben geschrieben haben (...). Sie hat auch mit meiner Mama geredet.

Insgesamt wurde die Begleitung als große Hilfe empfunden, vor allem auch in Hinblick auf die Gespräche mit Betriebsleiter und Anleitung vor Ort, da es gerade zu Beginn des Praktikums bzw. Arbeitsverhältnisses immer wieder zu nicht näher genannten Kontroversen und Auseinandersetzungen mit den Mitarbeitern kam, die infolge intervenierender Gespräche mit allen Beteiligten unter Mediation des IFD bereinigt

werden konnten. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sich der Kontakt mit dem IFD reduziert. Die Teilnehmerin gibt jedoch an, sich vorstellen zu können, bei Problemen jeglicher Art, den Kontakt wieder zu aktivieren.

Frau I.: Ja, keine Ahnung, das letzte Mal, da war sie ewig nicht da und ja, dann ist sie mal wieder gekommen, hat nachgeguckt und so, hat gefragt, ob alles in Ordnung ist und wenn dann irgendwas ist und so, dann soll ich sie halt bloß anrufen, dann kommt sie.

Betriebliche Integration

Frau I. übernimmt im Betrieb anfallende Arbeiten wie z. B. das Bedrucken von T-Shirts. Jeden Morgen werden die Aufgaben in einer Besprechung auf die ca. 10 Mitarbeiter verteilt. Nach anfänglichen Problemen hat sich das Sozialverhalten von Frau I., nach IFD-Einschätzung, in den letzten Monaten enorm gebessert, sodass mittlerweile von einer sehr guten Integration in den Betrieb auszugehen ist. Auch Frau I. selbst bestätigt dies:

I: Haben Sie selber so das Gefühl, dass Sie sich verändert haben, seit Sie aus der Schule draußen sind?

Frau I.: Ja.

I: Ja? Wie haben Sie sich denn verändert?

Frau I.: Ich bin viel ruhiger geworden, nicht mehr so schnell genervt, ja.

Nach eigener Aussage fühlt sie sich in ihrem Betrieb wohl und hat Spaß an der Arbeit, wobei sie vor Ort in alle Tätigkeiten eingebunden ist, die sie als sehr abwechslungsreich empfindet.

Frau I.: Das meiste mach ich alleine, nur wenn ich halt dann irgendwie was nicht kann oder so, dann frag ich schon nach, also die M. [Arbeitskollegin und Anleiterin], geh ich schon hin und frag dann nochmal nach, wie das so und so gemacht wird, die erklärt es mir dann halt noch einmal und so und dann mach ich es so.

In einem Gespräch nach dem Interview mit Frau I. gaben der Chef und Frau I.'s Anleiterin an, dass die Teilnehmerin zu Beginn ihrer Tätigkeit dazu tendierte, alles zu negieren. Erst mit der Zeit wurde sie offener, zugänglicher und bereit, sich auf die Kollegen einzulassen, sodass es ihr allmählich immer besser gefiel. Der Betriebsleiter gibt an, dass er mittlerweile sehr froh um die Anwesenheit von Frau I. ist und sie, auch aufgrund ihrer gezeigten Arbeitsleistung als echte Bereicherung erfährt. Mit ihrer Arbeitszeit ist die Teilnehmerin zufrieden, sie würde aber gerne mehr verdienen, um irgendwann von daheim ausziehen zu können.

I: Sind Sie mit Ihrem Lohn zufrieden?

Frau I.: (...) (zögernd) Ja, es geht. Ich will jetzt auch den Führerschein machen und so und dann will ich von zu Hause ausziehen und (das ist jetzt schwieriger).

I: Also Sie wohnen jetzt noch bei den Eltern, oder (Frau I.: (zustimmendes) mmh.) Und reicht Ihnen dafür das Geld?

Frau I.: (verneinendes) mmh. Nein. Ich krieg bloß 785 Euro und sieben, äh, fünf Cent, ja.

Berufliche Perspektiven

Im Hinblick auf ihre Situation zeigt sich Frau I. mit ihrer Situation und dem Arbeitsverhältnis im Wesentlichen zufrieden. Allerdings ist ihr Lohn trotz Vollzeit vergleichsweise niedrig und reicht nicht aus, um ihre Pläne, den Führerschein zu machen und eine eigene Wohnung zu mieten und zu beziehen, zu verwirklichen.

Auf die Frage hin, ob sie sich vorstellen könnte, in fünf Jahren immer noch hier tätig zu sein, kann sie keine genaue Antwort geben. Obwohl es ihr hier gut gefällt, ist ein Zeitraum von fünf Jahren für sie nur schwer abzusehen und sie könnte sich durchaus auch vorstellen, irgendwann noch einmal etwas anderes zu machen.

Zusammenfassung

Die Teilnehmerin war sehr motiviert, nicht in einer WfbM zu arbeiten und glücklich, auf eine Alternative auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zurückgreifen zu können, was sie auch mit großem Engagement durchsetzte. Trotz anfänglicher Verhaltensschwierigkeiten konnte sie mittlerweile im Betrieb eine anerkannte »Stellung« erlangen und wird für alle Arbeiten herangezogen. Als problematischen Aspekt in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit lässt sich indessen der trotz Vollzeitarbeit verhältnismäßig geringe Verdienst anführen, der nicht ausreicht, um eine unabhängige Selbstversorgung der Teilnehmerin zu gewährleisten.

Teilnehmerportrait P27, Frau L.

»Ja, das ist das Problem. Die bei der Arbeit, die Chefs, die haben immer sehr große Angst, wenn so ein Anfall passiert.«

Aktuelle Situation

Die Teilnehmerin Frau L. konnte auch nach einer Vielzahl von Praktika nicht in ein Arbeitsverhältnis vermittelt werden. Zum Zeitpunkt des Interviews war Frau L. zu Hause und wartete auf einen WfbM-Platz. Zum 01. Dezember 2009 wechselte sie schließlich in die WfbM. Der Hauptgrund für diese Entscheidung liegt in einer ausgeprägten und daher stark einschränkenden Epilepsieerkrankung.

Ausgangs- und Lebenslage

Frau L. lebt in einer Großfamilie, von der sie sehr viel Unterstützung erfährt. Allerdings sind die Eltern aufgrund der anhaltenden Erkrankung von Frau L. zum Teil sehr besorgt. Auch eine eigene Wohnung scheint nur schwer vorstellbar zu sein, da sich Frau L. während der Anfälle schon mehrmals verletzt hat. Dieses permanente Angewiesen-Sein auf Aufsicht und Unterstützung führt bei ihr zu einem Gefühl der »Einengung«.

Da die Familie zudem in ein städtisches Umfeld umgezogen ist, sieht sie ihre früheren Klassenkameraden aufgrund der entstandenen Entfernung nur selten. Jedoch erwähnt sie einen großen kulturspezifischen Freundeskreis, bestehend aus Cousinen und Kindern befreundeter Familien.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Das Gespräch fand bei Frau L. zuhause im Wohnzimmer statt. Frau L. wirkte sehr aufgeweckt und interessiert. Sie beantwortete die Fragen sehr ausführlich und detailliert; dabei konnte sie sich differenziert ausdrücken und machte einen recht selbstständigen Eindruck.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Während ihrer Schulzeit sammelte Frau L. praktische Erfahrungen in Institutionen wie der WfbM, einem Bfz bzw. einer Berufsonderschule. Von den Lehrern fühlte sie sich in Bezug auf der Suche nach Praktikumsplätzen nach eigener Aussage gut unterstützt. Auch die Anregung für die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« entstand auf Initiative der Lehrkräfte.

Im Rahmen des Projektes konnte sie in verschiedenen Berufsfeldern durch umfassende Praktika Einblick in den allgemeinen Arbeitsmarkt erhalten. So war sie mehrere Wochen in einer Textilmarkt-Kette, der Poststelle des Landratsamtes und der Haushaltswarenabteilung eines Kaufhauses und jeweils für mehrere Monate in einem Supermarkt sowie der Küche eines Seniorenzentrums beschäftigt.

Laut Auskunft des IFD war wegen der epileptischen Anfälle zeitweise eine »Scheu« bei den anderen Mitarbeitern festzustellen, sodass es für Frau L. nicht immer einfach war, in Kontakt zu kommen. Bei zunehmender Verschlechterung während des Praktikumsverlaufs zogen sich die Mitarbeiter eher weiter zurück. Wenn es ihr gut ging, war sie immer wieder in der Lage, auf andere zuzugehen und von sich aus den Kontakt wieder aufzubauen. Vereinzelt hatten Mitarbeiter kein Verständnis für die Einschränkungen von Frau L. und konfrontierten sie beständig mit unerfüllbaren Erwartungen, was zu sozialen Spannungen führte.

Zum Zeitpunkt des Interviews litt Frau L. sehr unter ihrem Anfallsleiden und hatte bisweilen mehrere Anfälle pro Tag. Daher wurde von medizinischer Seite erprobt, welche Medikamente geeignet wären, um die Anfälle entsprechend zu reduzieren, wofür mehrere Krankenhausaufenthalte notwendig waren. Frau L. war sich der Tatsache bewusst, dass sich die Anfälle auch auf ihre Arbeitssituation auswirken, weshalb sie sich letztlich schweren Herzens für den Wechsel in die WfbM entschied.

Frau L.: Ja, das ist das Problem. Die bei der Arbeit, die Chefs, die haben immer sehr große Angst, wenn so ein Anfall passiert. Sie haben ja auch Recht, ich kann es auch verstehen. In der Küche ist es am schlimmsten wegen der Messer immer. Da ist es am schlimmsten wegen den ganzen Messern. Weil, wenn ich ein Messer in der Hand habe und so ein Anfall. Da kann weiß Gott was passieren.

Dabei weist sie darauf hin, dass die Arbeitgeber in den Praktika im Grunde mit ihrer Arbeitsleistung zufrieden waren und lediglich ihre gesundheitlichen Probleme einer Festanstellung im Wege stehen.

Frau L.: Sie haben gesagt, sie würden mich ja immer gerne nehmen. Jeder sagt immer dasselbe. »Wir würden dich ja gerne nehmen, du bist sehr fleißig.« und so weiter, was sie alles sagen. Aber und dann kommt immer wieder dieses blöde »Aber«. Und das höre ich jedes Mal. Und ich habe schon gleich gesagt: »Ja, ich weiß schon, die Anfälle«. – »Genau«, haben sie dann gesagt. Das ist immer so. Es kommt immer wieder dieses blöde »Aber«. Und das geht mir auch langsam auf die Nerven.

Frau L. gibt an, dass ihr die vorangegangenen Praktika in der Werkstatt während der Schulzeit eigentlich viel Spaß gemacht haben, sie wollte jedoch auch »eine Chance« kriegen und eigentlich gar nicht dort hin, weil sie sich dadurch so »behindert« gefühlt hat, sich letztlich nicht als dort zugehörig begreift sowie ihr bewusst ist, dass sie in der WfbM weniger verdient als auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Obwohl Frau L. im Grunde einsieht, dass ihre Entscheidung für die Werkstatt sinnvoll und unumgänglich ist, hadert sie mit ihrer Situation und ist frustriert. Anfangs war selbst der Vorschlag eines Praktikums in der WfbM mit Trauer und Wut verbunden, später konnte der Entschluss für die Werkstatt als »beste Lösung« angenommen werden.

I: Fällt Ihnen das schwer, also dass Sie jetzt die Entscheidung getroffen haben: »Ich versuche es jetzt erstmal mit der Werkstatt?«

Frau L.: Nee, eigentlich nicht. Weil ich habe ja schon zum dritten Mal in der Werkstatt. Ich habe dreimal gemacht. Und das war dann eigentlich nicht schwer. Wo ich. Beim ersten Mal war ich ganz schön wütend und traurig. Weil der Lehrer, als er mir das das erste Mal erzählt hat, hab ich mich gefühlt als wäre ich. Das soll jetzt keine Beleidigung für die Kinder sein. Aber als wäre ich richtig behindert irgendwie. Verstehen Sie mich? Aber mich hat es zwar nicht so schwer erwischt wie bei den anderen Kindern, aber trotzdem ist es. Es hat sich richtig schlimm angefühlt im Herzen. Ich war wütend auf den Lehrer irgendwie, ich hab geweint wie verrückt. Ich habe mir das echt gut überlegt. Ich wollte auch einfach eine Chance kriegen, aber. Es ging halt nicht. Also habe ich halt »na gut« gesagt, »dann probiere ich es halt mal in der Werkstatt in G. [Ortsname]«. Also habe ich es versucht und es hat sehr viel Spaß gemacht.

In ihren vorangegangenen Praktika auf dem freien Arbeitsmarkt empfand sie vor allem die Tätigkeit in der Großküche eines Altenheimes als anstrengend, weil sie dort angehalten wurde, schneller zu arbeiten. Letztlich bereiteten ihr aber alle Praktika großen Spaß, wobei ihr die Arbeit im Textilgroßmarkt nach eigener Aussage am besten gefallen hat.

Frau L.: Also damals hat mir zuerst der K. [Name des Textilmarktes] gefallen. Das hat mir sehr viel Spaß gemacht. Da war kein Gemotze, nichts. Gar nichts. Das Beste daran, dass du da nicht so schnell arbeiten musst. Da kannst du ganz beruhigt einfach nur die Sachen schön machen. Darum geht es ja. Und das hat mir sehr viel Spaß gemacht. Und die Chefin dort. Da waren drei Mädchen. Mit mir waren sie dann zu viert. Und wir sind richtig gut befreundet gewesen, war alles Klasse. Mir hat es Spaß gemacht. War alles lustig.

Besonders wichtig in Bezug auf die Zufriedenheit am Arbeitsplatz scheint für Frau L. ein angenehmer und guter Kontakt zu den Kollegen zu sein, wobei diese nicht unbedingt in ihrem Alter sein müssen. Auch kann sie sich einen männlichen Chef vorstellen.

Ihre eigenen Stärken sieht sie in der Fähigkeit gut zuzuhören bzw. Anweisungen zu verstehen und auch gut erklären und anderen helfen zu können, was ihr schon oft rückgemeldet wurde und wofür sie bereits häufig gelobt wurde.

Frau L.: Ich verstehe halt sehr viel, wenn ich jetzt mit jemandem mal rede zum Beispiel, das kann ich sehr gut.

Während sie sich selbst als sehr sozial und kommunikativ einschätzt, sieht sie ihre Schwächen und Schwierigkeiten vor allem im Arbeitstempo und in ihrer körperlichen Belastbarkeit.

Obwohl Frau L. von Anfang an bereit war, sich immer wieder mit ihrer Situation, ihren Grenzen und ihrer Angst auseinanderzusetzen und dabei viel Durchhaltevermögen zeigte, war sie lange Zeit sehr ambivalent in Bezug auf eine Entscheidung für oder gegen eine Beschäftigung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Der ausschlaggebende Grund für die Entscheidung, in die WfbM zu wechseln, war schließlich eine sich kontinuierlich verschlechternde gesundheitliche Situation infolge vermehrter Anfälle und eine hohe Anzahl dadurch bedingter Fehlzeiten.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Die Betreuung durch den IFD umfasste neben Mobilitäts- und Bewerbungstraining, mehrfachen Praktikumsbesuchen und deren Reflexion oder Krisenintervention bei Konflikten auch die Vermittlung möglichst realistischer Vorstellungen von der Arbeitswelt und den verschiedenen Berufsfeldern, die Förderung der Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen sowie eine intensive Arbeitsbegleitung während der Einarbeitungsphase. Einen weiteren wichtigen Bereich stellte ferner die Hilfe und Unterstützung beim Umgang und der Verarbeitung der Epilepsie dar. Von Frau L. wurde der IFD in vielen Bereichen als große Hilfe und Unterstützung wahrgenommen.

(Berufliche) Perspektiven

Für die Zukunft wünscht sich Frau L., dass sie eigenes Geld verdienen und sich auch in finanzieller Hinsicht um ihre Eltern kümmern kann. Da sie den Traum von einer Tätigkeit auf dem offenen Arbeitsmarkt noch nicht aufgegeben hat, sieht sie die WfbM nur als vorübergehende Lösung an und hofft, trotz ihrer Epilepsie irgendwann noch einmal die Chance auf ein Praktikum zu erhalten. Inwieweit dieser Wunsch als realistisch angesehen werden kann, lässt sich nur schwer einschätzen.

Zusammenfassung

Für die Teilnehmerin war es eine wichtige und bereichernde Erfahrung, sich auf dem ersten Arbeitsmarkt erproben zu können. Dabei hatte sie viel Freude bei den vielen unterschiedlichen Tätigkeiten, auf die sie sich bereitwillig und engagiert einließ. Die Entscheidung für die WfbM musste aufgrund der Einschränkung durch die Erkrankung getroffen werden und kann mittlerweile von Frau L. mitgetragen werden, wenn auch nicht gänzlich und ohne Bedauern, da sie vor allem auch in den Verdienstmöglichkeiten außerhalb der Werkstatt einen wichtigen Grund für eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt sah. Insgesamt betrachtet scheint ihr jedoch das grundsätzliche Kennen lernen von Alternativen zur WfbM und die Möglichkeit zur Erprobung eigener Fähigkeiten und Potentiale ein wichtiger und bedeutsamer Erfahrungswert zu sein, sodass sie insgesamt dennoch von der Projektteilnahme profitierte.

Teilnehmerportrait P30, Herr N.

»Ja. Macht viel Spaß hier. Und die Kollegen sind alle nett, der Chef ist nett. Alles.«

Aktuelle Situation

Der 22jährige Teilnehmer Herr N. konnte nach 12monatiger Begleitung zum 01.01.2008 in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis auf Vollzeitbasis als Helfer in ein Sägewerk mit ca. 7 Mitarbeitern vermittelt werden. Die Einstellung in den Betrieb erfolgte nach einem halbjährigen Praktikum. Laut IFD, nach einem Betriebsbesuch im September 2010, läuft das Arbeitsverhältnis immer noch »sehr gut«.

Ausgangs- und Lebenslage

Der junge Mann wuchs in einem problembelasteten familiären Umfeld auf. Zudem gelten die Eltern seit der 12. Jahrgangsstufe als unauffindbar. Mittlerweile wohnt Herr N. alleine in einer Wohnung und ist in der Lage, sich dort vollkommen selbstständig zu versorgen. Der IFD gibt an, dass Herr N. seinen Haushalt selbstständig führt und sehr gut in sein soziales Umfeld eingebunden ist. An seinen täglichen Arbeitsplatz gelangt er mit dem Fahrrad.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Vor Einstieg in das Projekt gab es laut Angabe des IFD keine Praktika. Herr N. selbst gab jedoch ein Praktikum in der WfbM und in einer anderen Schreinerei an. Nach eigener Aussage wollte er mit Holz arbeiten.

I: Und, könnten Sie sich auch eine andere Arbeit vorstellen? Also. Oder hätte es andere Wünsche auch gegeben?

Herr N.: Nur gleich das.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Herr N. gab gerne Auskunft und zeigte sich vor allem nach dem Interview sehr motiviert, bei einem Betriebsrundgang seine Arbeitsplätze zu zeigen und seine Aufgaben dort zu erläutern.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Mit der Unterstützung durch den IFD zeigte sich Herr N. sehr zufrieden und beschreibt sie folgendermaßen:

I: Und die Frau G. [Integrationsberaterin], was hat die dann. Oder in wie weit hat die Sie unterstützt, was hat die gemacht?

Herr N.: Öhm. Also ich habe ja jetzt hier Praktikum gemacht und da hat sie immer geschaut, wie ich geschafft habe. Hmm. Haben wir halt viel gesprochen. Und. Dann haben wir halt den Vertrag gemacht.

Der IFD gab an, im nachschulischen Jahr durch Jobcoaching und Stabilisierung der persönlichen Verhältnisse unterstützt zu haben. Zum Zeitpunkt des Interviews war der IFD nicht mehr rätig, auch wenn sich Herr N. über Besuche vom IFD einfach mal wieder freuen würde.

Berufliche Integration

Herr N. gilt laut IFD als sehr gut in den Betrieb integriert und bedarf keiner Betreuung durch den IFD mehr, da die Mitarbeiter die Anleitung vielfach selbst übernehmen.

Der IFD berichtete, dass sich Herr N. zu einem Leistungsträger innerhalb des Betriebes entwickelt hat. Im Rahmen seines Aufgabenbereiches führt er auftragene Arbeiten eigenständig aus und besitzt auch einen Führerschein für Gabelstapler. Seine innerbetrieblichen Aufgaben fasst Herr N. folgendermaßen zusammen:

Herr N.: (...), das sind so verschiedene Paletten. Und die anderen Kollegen machen so Kisten für (). Und, joa. Also Kisten und Paletten machen wir viel. Und anderen Leuten Bretter herichten und so Sachen halt (...).

Herr N.: Am Anfang sägen und dann zusammenbauen.

Insgesamt wurde im Interviewverlauf deutlich, dass sich der Befragte im Betrieb wohl fühlt und ihm die Arbeit im holzverarbeitenden Bereich Spaß bereitet.

Herr N.: Ja. Macht viel Spaß hier. Und die Kollegen sind alle nett, der Chef ist nett. Alles.

Herr N. berichtet auch von gemeinsamen Gesprächen, gelegentlichen, gemeinsamen betrieblichen Aktivitäten sowie der Möglichkeit, bei Problemen sowohl beim Chef als auch bei den direkten Kollegen am Arbeitsplatz nachzufragen. Der IFD gab an, Herr N. sei vom Familienbetrieb »adoptiert« worden. Herr N. würde sich jedoch noch intensivere private Kontakte, z. B. in Form von gemeinsamen Unternehmungen außerhalb der Arbeitszeit wünschen. Hierbei besitzt er sich jedoch noch nicht den Mut, selbst die Initiative zu ergreifen.

Berufliche Perspektiven

Eine Tätigkeit in der WfbM wurde von ihm aufgrund der leichten bzw. wenig anspruchsvollen Arbeit und des schlechten Lohns nicht als Option gesehen.

I: Und wäre das für Sie eine Option gewesen, in der Werkstatt zu arbeiten?

Herr N.: Nein ...

I: Da interessiert mich jetzt natürlich warum. (beide lachen)

Herr N.: Es gefällt mir nicht so gut da drin. ()

I: Wegen der Arbeit, wegen der Leute, wegen was?

Herr N.: Nee, wegen den Leuten nicht. Sondern wegen der Arbeit halt irgendwie (...).

Herr N.: Ja, da gibt es auch wenig Lohn und so Sachen. Also.

I: Hmm. Und von der Arbeitstätigkeit her, ist das vergleichbar? Hier mit was Sie in der Werkstatt gemacht hätten, oder gäbe es da auch Unterschiede?

Herr N.: Auch Unterschiede.

I: Was ist hier anders als in der Werkstatt?

Herr N.: Hmm. Hier ist es schwerere Arbeit und Werkstatt ist einfach leichter zu haben.

Allerdings könnte er sich vorstellen, bei fehlenden Möglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorerst dort zu arbeiten.

Herr N.: Ich würde. Wenn ich jetzt keine Arbeit habe, erst in der Werkstatt arbeiten. Und dann noch draußen suchen.

Zusammenfassung

Insgesamt hinterlässt das Interview den Eindruck großer Zufriedenheit von Herr N. mit sich und seiner Lebenssituation. Er hat Spaß an den beruflichen Tätigkeiten und erfährt durch seine Kollegen Wertschätzung und wohlwollendes Entgegenkommen. Laut Interviewerin entsteht der Eindruck einer gelungenen Integration, da sich Herr N. im Betrieb sowohl als Person als auch als Arbeiter als vollwertig anerkannt und geschätzt erlebt und seinen eigenen und selbstständigen Beitrag zu den Betriebsabläufen leistet.

Teilnehmerportrait P32, Herr P.

»Ja, es ist halt auch gut, wenn man soviel verdient, weil in N. [Standort der WfbM] hätte ich vielleicht höchstens vielleicht neunzig oder hundert Euro verdient.«

Aktuelle Situation

Herr P. konnte zeitweise als Helfer in einem Industriebetrieb beschäftigt werden, wobei keine Daten zur Dauer des Arbeitsverhältnisses vorliegen. Bekannt ist lediglich, dass Herr P. noch während der Probezeit gekündigt wurde. Als Gründe wurden vom IFD zum einen branchenbedingte Auftragsrückgänge, zum anderen auch verhaltensbedingte Ursachen seitens Herrn P. angegeben. Zum Zeitpunkt des Interviews war er stundenweise auf 325 Euro-Basis in einem Getränkemarkt einer Supermarktkette

beschäftigt. Ab Dezember 2009 war er wiederum arbeitslos, kam im März 2010 erneut zum IFD und konnte schließlich zum 03.05.2010 über den IFD als Bauhelfer in einem mittelständischen Unternehmen vermittelt werden.

Ausgangs- und Lebenslage

Herr P. lebt in einer Kleinstadt mit ländlichen Strukturen. Aufgrund der unmittelbaren Nähe zum Betrieb hatte er nur ca. 5 Minuten Fußweg zu bewältigen. Da auch das öffentliche Verkehrsnetz eher schlecht ausgebaut ist, werden zwangsläufig höhere Anforderungen an die Mobilität einer Person, auch in Bezug auf die Erreichbarkeit eines Arbeitsplatzes, gestellt. Ursprünglich wollte Herr P. den Führerschein machen, was zum Zeitpunkt des Interviews aufgrund der finanziellen Situation und dem fehlenden Verdienst nicht gelungen ist.

Der IFD beschreibt den Teilnehmer als groß, kräftig und mit gutem körperlichem Leistungsvermögen. Er gilt als zuverlässig und pflichtbewusst und verfügt, laut Angaben der Schule, über umfängliche Kenntnisse in den Kulturtechniken sowie über eine differenziertes Ausdrucksvermögen und ein gutes Allgemeinwissen. Laut Herrn P. konnte er sich nie mit dem besuchten Schultyp ›Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‹ identifizieren, fühlt sich selbst nicht als beeinträchtigt und deutet Angst vor einer Stigmatisierung und sozialen Ausgrenzung an, sollten Bekannte von seiner Schullaufbahn erfahren. Diese Problematik wurde noch erschwert, da auch das Elternhaus die Einschränkung nicht akzeptieren kann und sie bagatellisiert.

Der IFD thematisierte im Hinblick auf vorliegende Einschränkungen ein eher schwaches Konzentrationsvermögen, eine nur wenig ausgeprägte Feinmotorik und ein äußerst schüchternes und zurückhaltendes Auftreten, aufgrund dessen er sich im Betrieb sehr zurückzog, kaum sprach und sich überdies nur wenig kritikfähig zeigte.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Nach Aussage des IFD hat Herr P. hohe Ansprüche an sich und seine Leistungen. Für ihn und seine Familie ist es selbstverständlich, dass er keine WfbM besuchen wird. Eine Arbeit in einer Werkstatt kommt zum einen aus finanziellen Gründen nicht in Frage, zum anderen fühlt er sich dort schlichtweg unterfordert und ist überzeugt, mehr leisten zu können und zu wollen. Speziell die Arbeit in der Buchbinderei der WfbM empfand er als langweilig und »kinderleicht«.

Herr P.: Ja, es ist halt auch gut, wenn man soviel verdient, weil in N. [Standort der WfbM] hätte ich vielleicht höchstens vielleicht neunzig oder hundert Euro verdient. Also, wenn ich in eine Werkstatt gegangen wäre. Und da habe ich immer zu meinen Lehrern gesagt, ich arbeite doch nicht für sechzig oder für, für neunzig Euro dort. Ich möchte halt schon etwas verdienen, wo ich mir was leisten kann im Moment mal richtig.

I: Hmh. Also war ihnen schon immer klar, dass Sie gesagt haben »Also Werkstatt mache ich nicht«?

Herr P.: Nee, oder halt mein Meister hat damals zu Frau M. [Integrationsberaterin] gesagt: »Also für eine Werkstatt ist der viel zu schade, weil auch wenn er keine Ausbildung hat, er

arbeitet gut mit und er. Man kann ihn auch wirklich selber an eine Maschine hinstellen und da gibt es keine Probleme mit dem.«

Insgesamt sind sowohl Herr P. als auch seine Mutter der Überzeugung, dass den Lehrern »egal« war, was aus den Schülern wird, da diese ja sowieso in die Werkstatt überwechseln. Auch würden in der Schule die kognitiven Ressourcen der Kinder und Jugendlichen nicht erkannt bzw. nicht intensiv gefördert.

Herr P.: Bei einigen Lehrern habe ich auch immer gemerkt, das Gefühl gehabt, die wollen gar nichts mit uns Schülern machen. Also halt uns irgendwas beibringen. Dass die nur mit Schülern – wenn man das sagen kann – nur spielen wollen oder ihnen nichts beibringen. Dass sie wirklich nicht nach vorne kommen, dass die einfach immer auf der Strecke zurückbleiben.

Herr P.: Ja ich war schon. Ich war jetzt nicht so auf dem Stand wie einige anderen. Ich habe mich auch für andere Sachen interessiert. Also ich habe schon mich für Sachen interessiert, wo halt die Lehrer gar nicht gewusst haben.

Nach Aussagen von Herr P. hat sich die Schule kaum um geeignete Praktika gekümmert. Dies geschah erst, nachdem die vorgeschlagenen Schüler am Projekt teilnahmen. Vor der Teilnahme hatte er einige mehrwöchige Praktika innerhalb der örtlichen WfbM absolviert und dadurch die Bereiche Montage, Verpackung, Buchbinderei und Gartenbau kennen gelernt.

Der IFD berichtete, dass ein hoher Aufwand in der Akquise erforderlich war, bis geeignete Praktikumsmöglichkeiten zustande kamen. Ein zweiwöchiges Gärtnereipraktikum ergab, dass dieser Bereich seinen Vorstellungen nicht entsprach. Daraufhin kam es zu einem Schnupperpraktikum in seiner Wunschfirma, dem Autozulieferbetrieb, in dem er zeitweilig auch angestellt war und in dem auch Familienmitglieder arbeiten. Seine Hauptaufgabe bestand in der Fertigungsarbeit am Fertigungsband, welche Herr P. als interessant, abwechslungsreich und herausfordernd empfand.

Als Besonderheit in der Betreuung ist anzuführen, dass die von ihm gezeigte Verschlossenheit die Mitarbeiter in der Firma irritierte und zu der Lösung führte, dass er immer freitags in die Schule ging. Dort gab es einen Lehrer mit gutem Zugang zu ihm, der versuchte, die Ergebnisse aus der Arbeit mit ihm aufzuarbeiten.

Herr P. bemühte sich, gut im Team zu arbeiten. Da er sehr schüchtern und verschlossen ist, blieben die Sozialkontakte sehr eingeschränkt. »Da er nicht zu seiner Behinderung stehen konnte, taten sich auch die Mitarbeiter im Kontakt mit ihm schwer«, lautete dazu eine Rückmeldung vom Betrieb, so die Aussage des zuständigen IFD. Durch den Arbeitgeber wurde ihm nach seiner Aussage die Möglichkeit einer theoriereduzierten Ausbildung vorgeschlagen, was für Herrn P. keine Option war, da er in der Ausbildungszeit kaum verdient und in seiner ehemaligen Anstellungsfirma viele Kollegen ohne Ausbildung tätig waren.

Herr P.: Mei, damals, als ich noch beim A. [ursprünglicher Arbeitgeber] war, da hat man mir mal vorgeschlagen oder hat mir einer vom Büro halt vorgeschlagen, der hat auch zu mir halt gesagt, ich könnte eine Ausbildung machen. Also eine leichtere. Also halt als Elektriker oder so. Habe ich mir überlegt, aber wie gesagt, das bringt nichts ... Weil, wenn ich eine Ausbildung

machen würde, dann würde ich ja auch in der Zeit weniger verdienen und. Wenn ich als normaler Arbeiter arbeite an der Maschine, dann verdiene ich so und so viel und. Das ist mir halt doch dann lieber irgendwie.

Ein anderer Punkt war, dass er auch im fehlenden Schulabschluss einen wesentlichen Makel sah, der eine Ausbildung maßgeblich behindern könnte.

Er betonte im Interview mehrfach, dass er am liebsten an seinen ehemaligen Arbeitsplatz zurückgehen würde, wenn dies in irgendeiner Form möglich wäre.

Herr P.: Weil da hat es mir sehr gut gefallen, also ich habe da wie gesagt fünf Monate Praktikum gemacht. Das war. Das war auch eine lange Zeit gewesen, aber es war halt doch wirklich schön dort, weil. Es hat mir einfach gefallen, es war einfach eine tolle Arbeit, es war nicht so weit weg, ich konnte runterlaufen oder mit dem Fahrrad hinfahren und.

Die Kündigung erfolgte laut Aussage von Herr P. aufgrund der angespannten Wirtschaftslage. Mit seiner Arbeitsleistung sei sein Vorgesetzter sehr zufrieden gewesen.

Herr P.: Also mein damaliger Meister, mit dem ich sehr gut ausgekommen bin, hat gesagt, also. »M. [Vorname von Herr P.], du hast super gearbeitet. Wir finden es halt schade, dass wir dich nicht behalten können, weil du bist halt nicht lang genug bei uns beschäftigt.«

Nach seiner Kündigung kam es erneut zu aufwendigen Akquise- und Bewerbungstätigkeiten durch den IFD, bis er schließlich über die Arbeitsagentur in eine Integrationsmaßnahme vermittelt wurde.

Mit der Übergangslösung auf 325 Euro-Basis zeigte er sich äußerst unzufrieden. Da er auf unregelmäßiger Basis arbeitete, d. h. auf Abruf bereit sein musste und nicht immer vorausschauen war, wann die Ware angeliefert wird, musste er sehr flexibel sein.

Nach einer erneuten Phase der Arbeitslosigkeit wurde er dann, begleitet vom IFD, als Bauhelfer vermittelt.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Hr. P. wirkte sehr aufmerksam und gesprächsbereit. Er konnte sich sehr differenziert ausdrücken und begann von sich aus sehr ausführlich auf die Fragen zu antworten. Zum Teil wirkte er jedoch weniger offen, um über seine Erfahrungen zu sprechen, sondern eher, um seine unbefriedigende Situation zum Zeitpunkt des Interviews hervorzuheben.

Begleitung und Unterstützung durch IFD und Schule

Während der IFD hohe Aktivitäten zur Praktikumsakquise, sowohl vor als auch nach der Arbeitsstelle im oben genannten Industriebetrieb, sowie aufwendige Maßnahmen der Berufsbegleitung während der Probezeit angibt, ist die Einschätzung darüber von Herr P. selbst eher negativ gefärbt. Das Projekt und die damit verbundene Betreuung durch den IFD bezeichnet er als »Flop«, d. h. als wenig hilfreich. Das Projekt wäre vielleicht für andere sinnvoll gewesen, hätte ihm jedoch nichts gebracht, so seine Aussage. Seiner Ansicht nach wäre er auch ohne Unterstützung »irgendwo« untergekommen, wie jetzt ja schlussendlich auch bei der Supermarktkette. Die Praktika erachtet er als

»umsonst«. Die während des Interviews zum Teil anwesende Mutter von Herr P. betont zudem, dass sich der IFD auch im Hinblick auf die Praktikumsakquise kaum gekümmert und nur selten gemeldet hätte.

Berufliche Integration

Insgesamt entstand für die Interviewerin der Eindruck, dass es Herrn P. vorrangig darum ging, auf seine negative Situation aufmerksam zu machen. Ihrer Ansicht nach nimmt er es den Kollegen sehr übel, dass man ihm kündigte, andere jedoch in der Firma verbleiben dürfen.

Die Situation von Herr P. war zum Zeitpunkt des Interviews dadurch gekennzeichnet, dass er zwar beschäftigt war, jedoch lediglich geringfügig, und dabei aber unzufrieden war.

Herr P.: Ja, also. Wie gesagt, ich bin ja unzufrieden mit dieser Arbeit auch. Also weil ich ja erstens mal weniger verdiene und dass, dass ich halt kaum gebraucht werde dort.

Berufliche Perspektiven

Während des Interviews kommt er immer wieder darauf zurück, dass er sich eigentlich nur vorstellen könne, in der Firma zu arbeiten, in die er bereits vermittelt war. Als Grund dafür gibt er vielfache Gründe an: In einer anderen Firma hätte er ohne Ausbildung schlechte Karten, andere Berufssparten, wie z. B. den Baubereich könnte er sich aufgrund der äußeren Bedingungen wie Schmutz und Kälte nicht vorstellen, andere Firmen lägen fahrtechnisch zu weit entfernt, etc.

Jedoch war auch die momentane Tätigkeit nur befristet und ein Termin beim Arbeitsamt bereits vereinbart.

Für die Zukunft wünscht sich Herr P., dass er selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen kann, da er nicht immer von seinen Eltern abhängig sein möchte.

Herr P.: Das will ich auch nicht. Ich will ja auch nicht, dass meine Eltern alles für mich zahlen. Ich will das aus eigener Kraft, meinen Unterhalt verdienen.

Ein weiteres großes Ziel wäre der Erwerb des Führerscheins, sowie in weiterer Zukunft eine eigene Wohnung, von der er aber nur träumen könne, wie er betonte, da sich all dies nur mit einem »guten Gehalt« verwirklichen lässt.

I: Was sind denn so Ihre Wünsche für die Zukunft? Also was würden Sie sich wünschen?

Herr P.: (lacht) Gute Frage. Also wie gesagt, erstmal meinen alten Job beim A. [ursprünglicher Arbeitgeber] halt und halt. Meinen Führerschein und Auto halt. Und. Halt hoffentlich, dass so eine blöde Finanzkrise halt nicht mehr kommt. Dass die Leute draus gelernt haben halt. Dass man halt wie gesagt, nicht zu viele sondern eher weniger. Also. Halt solche Dinge halt. Und halt einfach, dass es mir halt in Zukunft besser geht halt. Dass ich halt nicht mehr so was durchmachen muss. Dass ich arbeitslos bin, dass ich immer zum Arbeitsamt runter muss. Und. Halt so Dinge halt.

Zusammenfassung

Die negative Einstellung gegenüber dem Projekt scheint bei vorliegendem Teilnehmer vor allem aus seiner Unzufriedenheit über die betriebsbedingte Kündigung in seinem Wunschbereich zu resultieren, mit der er hadert. Diese negative Situation wird überdies noch durch die gering bezahlte und schlecht organisierte Übergangslösung im Rahmen der geringfügigen Beschäftigung im Getränkemarkt verstärkt. Vor allem die Verdienstmöglichkeiten scheinen für Herr P. eine große Bedeutung zu haben, da er diese als ausschlaggebenden Grund sowohl gegen die WfbM, als auch gegen die Möglichkeit einer modifizierten Ausbildung angibt. Etwas diskrepant scheint die Tatsache, dass sich der Teilnehmer später erneut für eine Unterstützung durch den IFD entschied, welcher ihn aktuell tatsächlich erneut in ein Arbeitsverhältnis vermitteln konnte, obwohl er diese Option zum Zeitpunkt des Interviews rigoros ablehnte.

Teilnehmerportrait P33, Hr. Q

»Man muss mir auch ganz genau erklären, bevor ich. Dann mache ich es falsch. Da muss man mir drei oder viermal erklären, und dann (...)«

Aktuelle Situation

Herr Q. konnte mit Hilfe der Unterstützung durch den IFD zum 01.08.2008 erfolgreich als Lagerhelfer in eine Firma für Transport- und Lagertechnik vermittelt werden. Die Vollzeitstelle ist auf zwei Jahre befristet. Der IFD gab im September 2010 an, dass nach einer Krise im März 2010 aufgrund von Überforderung, auf die Herr Q. heftig reagierte, der IFD den Auftrag einer befristeten Berufsbegleitung bekam. In dieser Zeit war es gelungen, für Herrn Q eine umfängliche dreizehnwöchige Qualifizierungsmaßnahme als Schweißer zu organisieren, in der er sich zum Zeitpunkt der Abfrage noch befand. Die Zusage zur Weiterbeschäftigung gilt seitens des Betriebs als gesichert.

Ausgangs- und Lebenslage

Der 21jährige Teilnehmer wird charakterlich als sympathisch, kontaktfreudig, fleißig und »praktisch begabt« beschrieben.

Er lebt mit seiner Familie in einem städtischen Umfeld, wobei sich der soziale Hintergrund nach IFD-Angabe mitunter als problematisch gestaltet. Herr Q. ist in der Lage, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen und fährt mittlerweile, nach Erwerb des Führerscheins, mit dem Auto zum Betrieb.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Herr Q. wirkte aufmerksam, jedoch eher schüchtern und dadurch zum Teil einsilbig. Laut Aussage der Interviewerin verfestigte sich im Gesprächsverlauf der Eindruck, dass Herr Q. seine Situation kritisch reflektiert, sich seiner Grenzen genau bewusst ist und daher auch darunter leidet.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

Da der junge Mann während der Schulzeit von einem sehr engagierten Klassenlehrer unterstützt wurde, konnte er bereits vor Eintritt in das Projekt vielfältige Praktikumserfahrungen sammeln. Aufgrund seines sympathischen und engagierten Auftretens schien es einfach, geeignete Stellen zu finden, was u. a. in verschiedenen Autohäusern, in der Produktion eines Luftfahrtunternehmens, in einer Malerei und in einem Großmarkt der Fall war. Über den IFD konnten weitere Praktikumsstellen im Botanischen Garten, einer Gärtnerei, der Blech- und Metallverarbeitung, sowie in der Firma vermittelt werden, in der später die Einstellung erfolgte. Das anfängliche Kurzeitpraktikum dort mündete in ein Langzeitpraktikum und führte im Anschluss daran zur Festeinstellung.

Herr Q. schätzt die Möglichkeit, auf dem freien Arbeitsmarkt tätig sein zu können, da er vorangegangene Praktika in der WfbM eindeutig als Unterforderung erlebte.

Herr Q.: Die Arbeit ist ein bisschen langweilig. Da sitzt du rum, dann machst du diese Parfumschachteln, baust du zusammen und das war es schon.

Obwohl er nach eigener Aussage Unterstützung sowohl von der Schule als auch durch den IFD erhielt, war seine Motivation zur Arbeit auf dem offenen Arbeitsmarkt so groß, dass er sich auch aus eigener Initiative um Praktikumsplätze, z. B. bei einem Supermarkt, bemühte.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Herr Q. fühlte sich vom IFD gut betreut und gibt an, keine Unterstützung mehr zu benötigen. Er erläutert, dass er im Betrieb zwar zufrieden sei, sich aber auch gerne weiterbilden würde. Er traue sich aber nicht, von sich aus nachzufragen. Als es aufgrund der Auftragslage zwischenzeitlich erforderlich war, auf Kurzzeitarbeit umzustellen, konnte der Betrieb mit Beratung des IFD innerbetriebliche Schulungsmaßnahmen in Form eines Führerscheins für Gabelstapler und eines Lehrgangs zum Schweißen für Herr Q. organisieren.

Nachdem sich der IFD zwischenzeitlich aus der Unterstützung zurückgezogen hatte, wurde er aufgrund einer vorliegenden Konfliktsituation zu einem späteren Zeitpunkt erneut aktiv, um zu intervenieren und zu vermitteln.

Berufliche Integration

Die Hauptaufgaben von Herr Q. sind nach eigener Aussage Schweiß-, Schleif- und Montagearbeiten, die er als interessant und abwechslungsreich erlebt.

Aufgrund eines freundlichen, offenen und kollegialen Auftretens ist Herr Q. laut IFD im Betrieb ein allseits beliebter und geschätzter Mitarbeiter. Gleichzeitig merkt der IFD jedoch an, dass Herr Q. wenig Sozialkontakte im Betrieb hat und tendenziell auch nicht an geselligen Aktivitäten teilnimmt, obwohl der Betrieb dies gerne sehen würde. Herr Q. ist nach Einschätzung des IFD jedoch weniger daran interessiert.

Herr Q. thematisiert mehrfach, dass er Arbeitsanweisungen oftmals nicht auf Anhieb verstehe und es deshalb wiederholter Erklärungen bedürfe.

Herr Q.: Man muss mir auch ganz genau erklären, bevor ich. Dann mache ich es falsch. Da muss man mir drei oder viermal erklären, und dann (...).

Herr Q.: Beim ersten Mal, und beim Zweiten, mache ich es immer noch falsch und beim dritten Mal. Und dann geht es wieder.

Dieses Gefühl der Unselbstständigkeit und die Tatsache, dass er bei manchen Arbeitsabläufen Hilfe und Unterstützung benötigt, führen zu einem Gefühl der Frustration, verbunden mit Bedenken, durch seinen zusätzlichen Hilfebedarf Unmut bei den Kollegen auszulösen. Er formuliert diesen Eindruck folgendermaßen:

Herr Q.: Am liebsten würde ich das selber machen, weil ich kann das nicht. (...) Die Maschinen muss man mir einstellen, so und so. Ich will es selber machen, aber es klappt nicht. Weil ich kenne mich da nicht mit dem Maßband so richtig aus.

I: Hmh. Ärgert Sie das? So ein bisschen?

Herr Q.: So ein bisschen, ja (...). Da muss man jetzt den nehmen und dann warten, bis der mir die Maschine einstellt. (...) Wenn ich das selber könnte, würde ich es auch machen, aber (...). Und die meisten (fühlen) sich dann immer so genervt (...). Die anderen. Wenn sie mir jedes Mal einstellen müssen und dann wieder erklären.

I: Ja. Also Sie haben das Gefühl, für die Mitarbeiter ist das manchmal auch so ein bisschen doof.

Herr Q.: Ja.

In dieser Hinsicht reagiert Herr Q. auch sehr sensibel auf Äußerungen der Mitarbeiter und legt sie zu seinem Ungunsten aus.

I: Haben Sie manchmal das Gefühl, das geht den anderen eher auf die Nerven, dass Sie dann Unterstützung brauchen?

Herr Q.: Ja.

I: Meckern die dann manchmal rum, oder haben Sie einfach nur das Gefühl?

Herr Q.: Manchmal habe ich das Gefühl und manchmal denke ich, die meckern ein bisschen rum.

(Berufliche) Perspektive

Es ist Herr Q. ein großes Anliegen, zukünftig selbst für den eigenen Lebensunterhalt sorgen können, mit dem Ziel irgendwann einmal eine eigene Wohnung zu beziehen. Sein großer Traum ist es, viel zu sparen, sodass er einmal eine größere Reise unternehmen kann.

Zusammenfassung

Insgesamt erweckt Herr Q. den Eindruck zu wissen, was er will. Er plant seine Zukunft und verfolgt klar definierte Ziele wie Führerschein oder eigene Wohnung, für die er auch konkrete Maßnahmen in Form von kontinuierlichem Sparen trifft. Obwohl er die finanzielle Unabhängigkeit durch das vorerst gesicherte Arbeitsverhältnis schätzt, entsteht der Eindruck, dass eine Ausbildung in seinen Augen noch wichtiger gewesen wäre, was er auch im Gesprächsverlauf an mehreren Stellen einbringt. Das Bewusstsein und die Möglichkeit, seine kognitiven Einschränkungen reflektieren zu können, machen ihn traurig und mitunter wütend. Gerne hätte er eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker gemacht, was jedoch nach eigenen Angaben am fehlenden Schulabschluss scheiterte.

Zusammenfassend lässt sich jedoch der Eindruck festhalten, dass die Arbeit auf dem offenen Arbeitsmarkt in jedem Fall die geeignete Lösung für ihn darstellt.

Teilnehmerportrait P59, Herr Y.

»Ja, ich hab gesagt, ich möchte nicht rein [in die WfbM], weil ich pass einfach da nicht rein, find ich, weil ich bin nicht behindert und ich pass halt da nicht rein, find ich, weil ein normaler, der muss halt außerhalb arbeiten, ne.«

Aktuelle Situation

Herr Y. hat sich nach der Teilnahme am Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« für einen Übergang in die WfbM entschieden. Dort war er zum Zeitpunkt des Interviews bei einem Zeitungsverlag im Praktikum, das ggf. in einen Außenarbeitsplatz münden könnte.

Ausgangs- und Lebenslage

Vor seinem Wechsel in eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchte Herr Y. eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Herr Y. lebt mit seiner Familie in einem sehr behüteten Umfeld mit ländlicher Struktur, aber mit einer guten Verkehrsanbindung. Nach Aussage des IFD ist Herr Y. jedoch nicht in der Lage, öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen. Zum Zeitpunkt des Interviews hingegen wurde angegeben, dass der bekannte Arbeitsweg mittlerweile selbstständig bewältigt werden kann.

Insgesamt ist besonders die Mutter sehr auf eine allseitige, insbesondere kognitive Förderung ihres Sohnes bedacht, sodass er neben Ergotherapie und Krankengymnastik auch Nachhilfeunterricht in den Kulturtechniken erhält. Ihrer Meinung nach, ist es der Schule nicht gelungen, ihren Sohn angemessen zu fördern und vorhandene kognitive Ressourcen zu nutzen.

Wahrnehmung der Interviewsituation

Das Interview fand bei Herr Y. zuhause, zusammen mit seiner Mutter, statt. Beide wollten gerne über ihre Situation sprechen. Herr Y. kann seine Gedanken gut, wenn auch z. T. etwas umständlich, äußern. Die Mutter hat versucht, sich zurückzuhalten und ihren Sohn ausreden zu lassen, gegen Ende des Interviews und vor allem nach Beendigung der Aufnahme legte sie ihre Sichtweise der Situation dar.

Berufliche Vorerfahrungen und Orientierung

In Bezug auf die Teilnahme am Projekt lässt sich ein hohes Maß an Unterstützung und Engagement von Seiten der Eltern ausmachen. Herr Y. wollte die Schule verlassen, er empfand es als belastend, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu besuchen. Ursprünglich war es sein Wunsch, in der Lebensmittelproduktion tätig zu sein. Der IFD bekräftigte die Möglichkeit einer realistischen Vermittlung im Küchen- und Gastronomiebereich.

Vor Projektbeginn absolvierte der Teilnehmer laut IFD ausschließlich schulinterne Praktika. Im Rahmen des Projekts machte er ein Praktikum in einer Kantine. Innerhalb dieses Unternehmens war er an verschiedenen Orten (in einer Kantine in einer Schule sowie in einer Kantine einer Produktionsfirma) eingesetzt. Der IFD gab an, dass der Teilnehmer vor Praktikumsbeginn stets sehr aufgeregt war, was sich auch in psychosomatischen Beschwerden zeigte. An den eingesetzten Stellen erledigte er die aufgetragenen Arbeiten erstaunlich gut und zeigte auch keine Hemmungen im Umgang mit Schmutz, was im häuslichen Bereich mitunter ein Problem darstellt, da er zu ansonsten eher übertriebener Reinlichkeit und Kontrolle neigt. Herr Y. zeigte sich sehr gut in der Lage, Erklärungen und Hilfestellungen anzunehmen und umzusetzen. Seine Sozialkontakte an den Praktikumsplätzen wurden als sehr gut eingeschätzt. Er war in der Lage, auf Kollegen zuzugehen und wurde schnell ins Team integriert. Die Kollegen zeigten sich bereit, sich für ihn zu engagieren.

Mittlerweile hat sich der Teilnehmer für ein Praktikum an einem Außenarbeitsplatz der WfbM entschieden, obwohl die Möglichkeit einer Festanstellung in der Kantine bestanden hätte, in die der IFD einen Praktikumsplatz vermitteln konnte. Als Gründe dafür führt er die problematischen Arbeitszeiten und die als recht eintönig und wenig abwechslungsreich empfundene Arbeit an. Die Mutter ergänzt, dass ihr Sohn, hätte er diese Stelle angenommen, bereits morgens um drei Uhr hätte beginnen müssen, was schon aus verkehrstechnischen Gründen problematisch gewesen wäre. Da Herr Y. zudem Epileptiker ist, wären eine feste Tagesstruktur und ein wiederkehrender Rhyth-

mus darüber hinaus besonders wichtig. Letztendlich war wohl die durch die WfbM gewährleistete finanzielle Sicherheit ein ausschlaggebendes Kriterium, wie Herr Y. formuliert:

Herr Y.: Ja, auch wegen der Absicherung. Weil man hört ja heutzutage sehr viel, dass viele nicht abgesichert sind, und wenn die arbeitslos sind, dann stehen sie auf der Straße, also da, haben keine Arbeit und man ist nicht versichert. Es wird halt gesagt, wenn man jetzt krank ist, alles selber bezahlen, also nicht versichert sein, ist halt nicht so gut, besser, man ist abgesichert, man weiß, dass da nichts passieren kann.

Laut eigener Aussage wollte der Teilnehmer bereits während der Schulzeit nicht in die WfbM und fühlt sich von seinen Eltern bei diesem Wunsch unterstützt.

Herr Y.: Ja, ich hab gesagt, ich möchte nicht rein [in die WfbM], weil ich pass einfach da nicht rein, find ich, weil ich bin nicht behindert und ich pass halt da nicht rein, find ich, weil ein normaler, der muss halt außerhalb arbeiten, ne.

Von der Möglichkeit der Außenarbeitsplätze erfuhr der Teilnehmer über die Schule. Da er sich einen »klassischen« Werkstattarbeitsplatz nicht vorstellen konnte, stellte die Entscheidung für einen Außenarbeitsplatz einen Kompromiss dar: So ist er abgesichert, ohne direkt unter dem Dach einer WfbM arbeiten zu müssen. Dort fühlte er sich nicht richtig zugehörig, was auch mit dem eigenen Selbstverständnis zu tun hat, sich nicht als »behindert« zu begreifen.

Begleitung und Unterstützung durch IFD

Der IFD pflegte während der Praktikumszeiten fast täglichen Kontakt zum Teilnehmer, zumal z. T. auch die Heimfahrten übernommen wurden, da das Elternhaus dem Sohn die selbstständige Bewältigung der Strecke mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht zumuten wollte. Die wesentlichen Aufgaben der Betreuung bestanden in der Vor- und Nachbereitung der Praktika sowie in der Vermittlung und Stärkung von persönlichen Kompetenzen, z. B. dem Abbau von Ängsten durch Entspannungstechniken zur eigenständigen Bewältigung von Anspannungen, da Herr Y. laut IFD Angst davor hat, große Fehler am Arbeitsplatz zu machen. Die erlebte Unterstützung durch den IFD wurde von Herr Y. durchwegs als positiv und hilfreich empfunden. Auch die Ermöglichung der Praktika wurde als Bereicherung bezeichnet.

Berufliche Integration

Das Praktikum zum Zeitpunkt des Interviews, das über die WfbM organisiert wurde, umfasste verschiedene Arbeiten in der Hausmeisterei und Werkstatt eines größeren regionalen Zeitungsverlages, der Außenarbeitsplätze zur Verfügung stellt.

Die Zielsetzung dieses Praktikums, bei dem die Option auf eine dauerhafte Beschäftigung besteht, beschreibt der Teilnehmer folgendermaßen:

Herr Y.: Deren Ziel ist, behinderte Menschen und nicht behinderte Menschen, halt, halt ins normale Arbeitsleben zu integrieren, ne. Die wollen die Menschen, die nicht behindert sind, also überhaupt nicht und behindert sind, außerhalb vermitteln. Also nicht, dass die in die

Werkstatt müssen, nach der Schule, ne, wenn sie die Schule abgeschlossen haben, sondern halt einmal außerhalb was bekommen, und halt einmal sehen, wie ist das? Gefällt mir das, gefällt mir das nicht? Ne. Und ich hab mir gedacht, das probier ich aus und am Ende hab ich halt sagen müssen, also ich, von mir aus selber, ich hab festgestellt, dass mir das gut gefällt, also dass ich bei I. [Außenarbeitsplatz] bleib' weil das nämlich sehr gut für mich ist. Und ich hab auch gesagt, dass ich nicht in die Werkstatt möchte.

Im Kreise seiner Kollegen fühlt er sich gut aufgenommen und unterstützt.

Herr Y.: Also im Moment, also, was heißt im Moment, also, mir gefällt das sehr gut, ich bin beim FT [Name der Firma], also das ist nämlich ein großer Zeitungsverlag. Bei uns gibt es halt den FT [Name der Firma] und da bin ich nämlich in zwei Bereichen nämlich, also ich mach KFZ- Helfer, bin ich, aussaugen, die Auto aussaugen, die Scheiben saubermachen, Ölwechsel und das Scheibenwischwasser nachfüllen und Hausmeister mach ich noch (...).

Herr Y.: Ja und beim Hausmeister ist es so, da gibt es verschiedene Tätigkeiten, Rasenmähen, dann mal das Unkraut rauszupfen, dann, was gibt es noch, mal eine Heizung reparieren oder irgendwas, wenn was kaputt ist (...).

Insgesamt äußert er sich mit seiner Tätigkeit sehr zufrieden und kann sich vorstellen, auch dauerhaft dort beschäftigt zu sein.

Herr Y.: Weil die Arbeit abwechslungsreich ist. Also ... Das habe ich mir jetzt gut überlegt. Ob ich da irgendwann einmal wirklich bleiben möchte. Ob das überhaupt für mich einen Sinn hat, ne. Habe ich mir gut überlegt. Und ich bin zu dem Entschluss gekommen, das hat einen Wert für mich.

Nach Aussage der Mutter und auch laut eigener Einschätzung ist Herr Y. seit Beendigung der Schulzeit zufriedener geworden, hat deutlich an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit hinzugewonnen und tritt insgesamt selbstbewusster auf. Auch kann er den Arbeitsweg zum Praktikum mittlerweile alleine bewältigen.

Berufliche Perspektiven

Herr Y. hofft zum Zeitpunkt des Interviews, dass sich das Praktikum im regionalen Zeitungsverlag in ein Arbeitsverhältnis im Rahmen eines Außenarbeitsplatzes umwandelt.

Zusammenfassung

Für den Teilnehmer scheint es wichtig zu sein, sich zu erproben und zu »beweisen«, dass er in der Lage ist mehr zu leisten als die Arbeitnehmer in der WfbM, zu deren Personengruppe er sich nicht zugehörig fühlt. Aufgrund der sozialen bzw. finanziellen Absicherung, die eine Werkstatttätigkeit grundsätzlich beinhaltet und die ihm als sehr wichtig erscheint, bietet sich die Alternative eines Außenarbeitsplatzes an, als ein günstiger Kompromiss, da hier die Sicherheit der WfbM in Kombination mit einer ansprechenden und abwechslungsreichen Tätigkeit in einem regulären Arbeitsumfeld in Verbindung gebracht wird.

7 Wirkfaktoren

Berufliche Integration (direkt im Anschluss an die Schule) kann gelingen, der direkte Wechsel in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes für Schulabgänger von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist grundsätzlich möglich. Das konnte durch die Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« belegt werden (vgl. Kap. 6.2.4.1). Aus der Vielzahl einzelner Faktoren lassen sich allerdings keine einzelnen herausfiltern und bestimmen, die einen Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt garantieren (vgl. QUBI 2007, 17f.). Im Umkehrschluss kann auch keine »Hauptursache« bzw. ein einzelner Faktor ausgemacht werden, der Übergänge zwangsläufig verhindert (vgl. Gehrmann 2008, 313). Es können allerdings Wirkfaktoren benannt werden, die einen solchen Übergang beeinflussen und die somit auch Auswirkungen auf die weitere Unterstützung einer beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ausüben.

Insgesamt ist anzumerken, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie grundsätzlich auch für jedes andere Bundesland von Interesse sind (Bundesinteresse), da es dort unabhängig von der jeweiligen Beschulungsart junge Menschen mit geistiger Behinderung gibt, die nach Ende ihrer Schulzeit für einen Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt geeignet sind und dabei bereits während ihrer letzten Schulbesuchsjahre durch die ebenfalls bundesweit ansässigen Integrationsfachdienste unterstützt werden können. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher bezüglich weiterer Bemühungen im Bereich der Teilhabeförderung von Menschen mit Behinderungen im Berufsbereich keineswegs auf Bayern begrenzt, sondern sind vielmehr bundesländerübergreifend von Bedeutung.

Um Aussagen zur Wirksamkeit von Bedingungen treffen zu können, war die wissenschaftliche Begleitung darauf angewiesen, möglichst viele und differenzierte Informationen über die teilnehmenden Schüler und ihre Bezugssysteme zu erhalten. Seit Mai 2008 wurde daher in unterschiedlichen Erhebungen versucht, diese Faktoren und ihre Vernetzung zu extrahieren und zu analysieren:

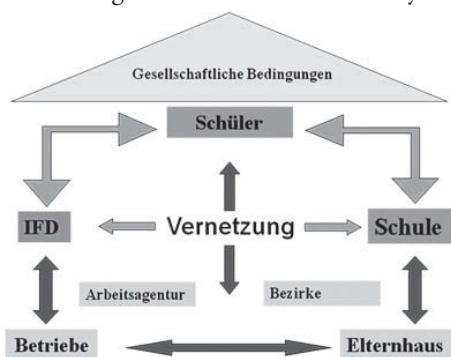


Abb. 60: Wirkfaktoren und ihre Vernetzung

In diesem Kapitel sollen einzelne Wirkfaktoren benannt und analysiert werden, die allerdings nicht einzeln und isoliert betrachtet werden dürfen, denn sie stehen »in einem vielschichtigen Wechselgefüge miteinander« (Winkler 2009, 111). Da das Forschungsanliegen der wissenschaftlichen Begleitung, wie in Kap. 6.1.1.3 begründet, aufgrund der Komplexität sozialer Bezüge nicht alle Wirkfaktoren in den Blick nehmen

konnte, stehen im Folgenden diejenigen im Fokus, die vorrangig einen Übergang direkt aus der Schule heraus betreffen. Viele der nun folgenden Elemente finden sich bereits in anderen Modellen, deren Zielsetzungen jenen von »Übergang Förderschule-Beruf« ähnlich waren bzw. sind (vgl. Kap. 4.3.2).

7.1 Gesellschaftliche Bedingungen

Aufbau von Vernetzungsstrukturen

Ein stark ausdifferenziertes, undurchsichtiges System der beruflichen Rehabilitation (vgl. Gehrman 301; 315), in dem jede beteiligte Institution auch partikuläre Einzelinteressen verfolgt (Interessenskonflikte zwischen den einzelnen Trägern bzgl. z. B. Minimierung von Kosten und Aufwand sowie Wahrung des eigenen Kompetenzbereichs), wirkt Integrationsbemühungen tendenziell entgegen. Denn nur durch gemeinsame Absprachen und koordinierte Vorgehensweisen aller am Übergangsprozess beteiligter Institutionen und Personen können Strukturen geschaffen werden, die es einer größeren Anzahl von Personen mit geistiger Behinderung ermöglichen, in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes tätig zu sein. Es ist Aufgabe des Staates, Hilffsysteme und -angebote so zu gestalten, dass integratives bzw. inklusives Leben ermöglicht wird.

Doose (2007b) stellte fest, dass es zwar erfolgreiche Modellprojekte gibt, dass jedoch »in den meisten Orten keine integrativen Strukturen im Übergang Schule-Beruf« aufgebaut sind.

Ohne eine klare politische Willensbildung ist eine systematische Entwicklung nicht möglich. Aktionsprogramme (vgl. z. B. »Job 4000«) unterstützen das Anliegen, Maßnahmen zu konzipieren sowie Bedingungen und einen verbindlichen Rahmen zu schaffen, die Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt verstärkt in den Blick rücken. Es gilt, etablierte, oft »feste« Strukturen zu durchbrechen und entsprechende Angebote planvoll aufzubauen (vgl. Equal 2005, 85). Dazu bedarf es neben einer ausreichenden Finanzierung von fachlichen und personellen Ressourcen (vgl. Dietrich 2007, 74) eines Aufbaus von Vernetzungsstrukturen (vgl. Doose 2007a; 2007b) auf unterschiedlichen Ebenen. Ziel- und Rollenkonflikte zwischen den einzelnen Trägern müssen angesprochen und gemeinsame Lösungen gesucht werden. Unterschiedliche Zuständigkeiten und Sichtweisen wie auch verschiedene Begrifflichkeiten erschweren integrative Bemühungen. Daher ist eine intensive Netzwerkarbeit durch alle Beteiligten zu leisten, und zwar in mehreren Bereichen (vgl. Kap. 6.2.2.3):

- auf einer übergeordneten Steuerungsebene zwischen den einzelnen Leistungsträgern sowie allen am Übergang von der Schule in den Beruf beteiligten Institutionen;
- auf einer überregionalen Ebene unter Einbezug aller an der Maßnahme beteiligten Institutionen, was die Rückmeldung von Anliegen und Problemen an die

Steuerungsebene sowie eine Weitergabe von Informationen an die in der Praxis tätigen Fachpersonen ermöglicht;

- auf einer regionalen Ebene unter Einbezug aller vor Ort einbezogenen Partner, um einen unkomplizierten und schnellen Ablauf vor Ort sowie eine schnelle Bearbeitung von Problemen zu fördern;
- auf einer personenbezogenen Ebene, unter Einbezug der direkt mit dem Schulabgänger tätigen Fachpersonen (Lehrkraft, Integrationsberater, Reha-Berater der Agentur für Arbeit etc.). Einige Beteiligte haben die Option der Beschäftigung auf dem freien Arbeitsmarkt für Schulabgänger mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung noch nicht erkannt. Um Integrationsbemühungen möglichst erfolgreich gestalten zu können, ist jedoch ein kooperatives Vorgehen aller am Prozess Beteiligter (vgl. Schartmann 2000) nötig. Es gilt, Berührungsängste und Vorurteile abzubauen und die Möglichkeit der ›Unterstützten Beschäftigung‹ für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung publik zu machen. Bezogen auf den Einzelfall nimmt auch die Berufswegekonferenz einen zentralen Stellenwert ein, um gemeinsam Erfahrungen zu reflektieren und neue Schritte zu vereinbaren. Der IFD stellt dabei den Prozessverantwortlichen dar, dennoch müssen alle Beteiligten bereit sein, ihren Beitrag im Integrationsprozess zu leisten (vgl. ebd.).

Der letzte Aspekt verdeutlicht jedoch nochmals, dass trotz Netzwerkarbeit die Zuständigkeiten (sowohl aus inhaltlicher, personeller als auch finanzieller Sicht) und Leistungsprofile der einzelnen Beteiligten auf allen Ebenen klar definiert sein sollten.

Umsetzung von Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Platzierung

Gehrmann (2008, 306) hat in Auswertungen von Interviews zu Hindernissen bezüglich des Übergangs von Menschen mit Behinderungen aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nachgewiesen, dass aufgrund der Einschätzung des sozialen Umfelds, Menschen mit Behinderungen hätten »überhaupt nicht das ›Potential‹ für den allgemeinen Arbeitsmarkt«, Integrationsbemühungen durchaus unterlassen werden. Dieses Argument kann auch auf die Schule übertragen werden, wenn Praktika vor allem in der WfbM durchgeführt werden, wohingegen Einblicke in den allgemeinen Arbeitsmarkt eher selten ermöglicht werden.

Jeder Mensch hat das Recht auf Selbstbestimmung. Dazu braucht es Alternativen, auf deren Grundlage eine Wahl getroffen werden kann. Diese Alternativen müssen allen Menschen eröffnet werden. Die »erweiterte vertiefte Berufsorientierung« (evBO), als gesetzlich verankertes berufliches Orientierungsverfahren, ermöglicht es Schülern, Alternativen kennen zu lernen und unter Einbezug des sozialen Umfelds sowie Fachpersonen selbstbestimmt(ere) Entscheidungen bezüglich eines möglich erscheinenden Ortes der beruflichen Teilhabe zu treffen. Berufliche Orientierung muss frühzeitig beginnen (bereits in den ersten Schuljahren durch Förderung von Schlüsselqualifikationen, Selbst- und Mitbestimmung, Mobilität etc.). Spätestens zwei Jahre vor dem Abschluss der Schule sollten gezielt Methoden der Berufsorientierung aufgegriffen

werden. Dabei muss eine einseitige Vorbereitung der Schulabgänger mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf eine Tätigkeit in einer WfbM kritisch betrachtet werden. Es bedarf (auch im Sinne von Integration, vgl. Kap. 3.3.3) einer Dualisierung von Lernorten, und Praktika müssen (vorrangig) in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes stattfinden. Diese Möglichkeit muss allen Schülern grundsätzlich zur Verfügung stehen. Dabei darf keine Reduzierung aufgrund äußerer Zwänge erfolgen, organisatorische und strukturelle Reglementierungen (Schwerbehindertenausweis als Teilnahmevoraussetzung; Platzbeschränkungen) dürfen nicht verhindern, den Menschen mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Kap. 6.2.2.1). »Bei allen Angeboten steht die Person im Mittelpunkt. Angebote sind daher personenorientiert (nicht maßnahmeorientiert) zu gestalten« (Equal 2005, 85).

Transparenter Konzeptaufbau

Der Konzeptaufbau einer Maßnahme zur beruflichen Teilhabe von Schulabgängern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung muss allen Beteiligten bekannt sein. Dazu bedarf es ausreichender Information sowie gegebenenfalls Fortbildungen für die unmittelbar beteiligten Fachkräfte (ggf. über Multiplikatoren). Es ist nicht davon auszugehen, dass »von oben« implementierte Strukturen von allen Beteiligten umfassend und ausreichend durchschaut werden; insofern bedarf es einer konsequenten Weitergabe von Informationen an alle beteiligten Akteure und miteinander vernetzten Akteure.

Garantie eines Übergangs in die Werkstatt (bei Bedarf)

Es muss deutlich gemacht werden, dass ein Übergang in die WfbM infolge einer Behinderung einer Person möglich ist, wenn die Umstände dies erfordern. Dennoch stellte sich bei der Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« erneut heraus, dass diese Handhabung einer Rückkehr- bzw. Eintrittsregelung nur schwerlich dazu geeignet ist, Ängste und Vorbehalte im Hinblick auf eine mögliche Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt abzuschwächen (vgl. Kap. 6.2.2.6; vgl. Gehrmann 2008, 302). Von daher würde eine einheitliche Regelung eines Übergangs in die Werkstatt »nach einem gescheiterten Integrationsversuch« (ebd., 302) es vielen Personen sowie ihrem sozialen Umfeld leichter machen, diesen Weg zu wählen (vgl. QUBI 2007, 23).

WfbM als Zwischenstation?

Deutschland ist geprägt von einem stark ausdifferenzierten System verschiedener Institutionen, sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext. Zur Förderung von Menschen mit Behinderungen hat sich ein Netz von Sondereinrichtungen entwickelt. An diesen wird häufig (noch) festgehalten. So kann durchaus ein »Automatismus« für Schulabgänger von der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in ein Beschäftigungsverhältnis in einer WfbM beobachtet werden. Spiess (2004, 310) hat für ehemalige Beschäftigte der WfbM, die den Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt geschafft haben, festgestellt, dass die WfbM für viele einen

»Umweg« darstelle, »den sie sich mit geeigneter Unterstützung und Begleitung hätten »sparen« können«. Schartmann (2000) plädiert für einen Übergang von Schülern aus der Förderschule direkt in den allgemeinen Arbeitsmarkt, denn wenn ein »behinderter Mensch einmal in einer WfbM [arbeitet], so wird der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt schwieriger als bei einem direkten Übergang aus der Schule«. Die geringen Übergangsquoten aus der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt belegen weiterhin, dass für diesen Personenkreis Sondersysteme in der Praxis meist vorrangig angedacht werden. Hinzu kommt, dass die WfbM in dem Konflikt steckt, zum einen den Auftrag einer Förderung des Übergangs ihrer Beschäftigten auf reguläre Arbeitsplätze zu verfolgen, zum anderen betriebswirtschaftlichen Zwängen unterliegt. Da die Entscheidungsträger in den WfbM befürchten, durch Vermittlungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt Leistungsträger zu verlieren und somit Umsatzeinbußen verzeichnen zu müssen, stehen sie Integrationsbemühungen zum Teil eher skeptisch gegenüber (vgl. Kap. 3.4).

Auch das soziale Umfeld bewertet Integrationsversuche eher pessimistisch (vgl. Kap. 6.2.2.6): Die Sicherheit, die eine Beschäftigung in einer WfbM bietet vs. die Unsicherheiten und Risiken, die mit einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einhergehen, hemmen Integrationsbemühungen. So belegt auch Gehrmann (2008, 310), dass die soziale Sicherheit im Sinne einer Gewährung der Altersvorsorge (EU-Rente) sowie der Ausschluss des Risikos der Arbeitslosigkeit ein Faktor für den Eintritt bzw. Nichtaustritt aus einer WfbM darstellt. Jedoch findet sich gleichzeitig ein Beleg dafür, dass dieses Argument eher von den Bezugspersonen genannt wird anstatt von den Menschen mit Behinderungen selbst (vgl. Detmar u. a. 2008, 15).

Professionelle Unterstützung

Schüler benötigen ein vielseitiges Unterstützungsinstrumentarium, um einen Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt bewältigen zu können. Dieses umfasst zum einen unterschiedliche Institutionen bzw. Personen (IFD/Integrationsberater; Schule/Lehrkraft; Soziales Umfeld/Eltern) sowie ein umfassendes Methodenrepertoire (Praktika, Berufswegekonzferenz, persönliche Zukunftsplanung etc.).

Menschen mit geistiger Behinderung weisen – nicht nur aufgrund eines fehlenden qualifizierenden Schulabschlusses – tendenziell einen höheren Unterstützungsbedarf bei der Vermittlung in Arbeit auf als Menschen mit anderweitigen Behinderungen (vgl. Kap. 6.2.1.3). Das umfassende Aufgabenspektrum, das Integrationsberater im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« bei der Begleitung der Schüler übernehmen (vgl. Kap. 6.2.2.1), belegt diese Aussage.

Auch zur Bearbeitung möglicher betrieblicher Einstellungshemmnisse (Unsicherheiten im Umgang mit dem Personenkreis sowie bezüglich der Leistungsfähigkeit der Person, vgl. Kap. 6.2.1.3) bedarf es Unterstützungsressourcen (vgl. 7.5).

Detmar (2008, 205) hat nachgewiesen, dass ohne professionelle Unterstützungsstrukturen Integrationsbemühungen oft wenig erfolgreich verlaufen. Somit ist insgesamt die Forderung zu erheben, Unterstützungsstrukturen aufzubauen, die die Be-

darfslagen der betroffenen Personen sowie der Betriebe wahrnehmen und aufgreifen können.

Verbindliche und kontinuierliche Begleitung bis hin zur nachhaltigen Unterstützung im Arbeitsleben, wie sie der IFD bieten kann, erscheinen somit als wesentlicher Wirkfaktor, um Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu schaffen. Die im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« erreichten Vermittlungszahlen (vgl. Kap. 6.2.4.1) belegen, dass mit Unterstützung des IFD für Schulabgänger des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung durchaus Arbeitsplätze geschaffen werden können.

Ausreichende zeitliche Ressourcen

Insgesamt hat sich deutlich herausgestellt, dass eine am Bedarf des Individuums ausgerichtete Orientierung und Qualifizierung ausreichend Zeit benötigt (vgl. Kap. 6.3.1). Zentral scheint daher die Erkenntnis, dass die Laufzeit von Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs in den allgemeinen Arbeitsmarkt nicht zu stark begrenzt werden darf, denn gerade Menschen mit geistiger Behinderung benötigen ein »Mehr« an Unterstützung, d. h. langfristige und intensive Hilfen (vgl. König u. a. 2010, 194; Spiess 2004, 312; Barlsen u. a. 1999, 216).

Maßnahmen für diesen Personenkreis benötigen ausreichend finanzielle Ressourcen (vgl. Equal 2005, 86). Werden diese nicht in umfänglichem Maße gewährt, kann dies zu einer Verschiebung der Teilnehmer führen, was sich in einem Ausschluss von Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf zeigt (Creamingeffekte; vgl. ebd.; König 2010). Doch gerade die spezifischen Problemlagen und Herausforderungen des gerade genannten Personenkreises müssen wahrgenommen und in Maßnahmen berücksichtigt werden. Die Dauer und Intensität der Unterstützung am Arbeitsplatz hängt von vielen Faktoren ab.

Aber nicht nur die Schulabgänger, auch die Betriebe benötigen (langfristige) Unterstützung (vgl. Spiess 2004, 314; Doose 2007a, 335), um eigene Vorbehalte bzw. Vorurteile, eventuell auftretende Probleme, Kommunikationsschwierigkeiten etc. ansprechen und aufklären bzw. lösen zu können. Es muss eine Kooperationsbereitschaft im einzelnen Betrieb gegeben bzw. gefördert werden, ein Pate oder Mentor muss gefunden werden. Sollen nachhaltige Vermittlungen das angestrebte Ziel sein, muss sich die Dauer der Begleitung an den individuellen Fähigkeiten und Bedarfen sowie den betrieblichen Erfordernissen orientieren.

Prozessorientierung

Übergangsplanung muss als langfristiger Prozess angelegt werden (vgl. Tschann 2011, 40), der zum einen bereits in der Schule begonnen werden muss, zum anderen mit dem Abschluss eines Arbeitsvertrages noch nicht beendet ist. Der Übergangsprozess umfasst, gerade auch weil sich die Teilnehmer in der Adoleszenzphase befinden, mehr als den Wechsel von der Schule in das Arbeitsleben. Vielmehr müssen die Jugendlichen weitere Entwicklungsaufgaben bewältigen, bei denen sie häufig ebenfalls Begleitung

und Unterstützung benötigen. Diese Funktion kann zwar prinzipiell auch der IFD übernehmen, was allerdings nur zum Teil gelingen kann, weil dazu in der Regel die Zeit fehlt und sich der IFD infolge seines originären, auf das Feld ›Arbeit‹ bezogenen Auftrags nach einer Stabilisierung des Arbeitsverhältnisses langsam zurückzieht. An dieser Stelle kann und muss der IFD aber eine Brückenfunktion bzw. Überleitungsfunktion (vgl. Ginnold/Radatz 2000) übernehmen, indem er dem Jugendlichen und seinen Bezugspersonen bei Fragen und Problemen Informationen auch zu anderen wichtigen Lebensbereichen sowie kompetenten Ansprechpartnern zukommen lässt. Insgesamt müssen für andere Lebensbereiche (Wohnen, Freizeit u. a.) Konzepte zur Unterstützung und Begleitung entwickelt und durchgeführt werden (siehe z. B. Konzept der Alltagsbegleitung; vgl. ebd.)

7.2 Schüler

Bereits mehrere (Forschungs-)Berichte und Expertisen (vgl. Schartmann 2000; QUBI 2007, 17) haben deutlich herausgestellt, dass eine Möglichkeit zur Integration in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes nicht am (potentiellen) Arbeitnehmer mit Behinderung allein festgemacht werden kann. Vielmehr bedarf es einer passgenauen Abstimmung der Fähigkeiten und Wünsche des Betroffenen mit den betrieblichen Anforderungen (vgl. QUBI 2007, 20; Fasching/Niehaus 2004b; Doose 2007a, 334). Schartmann (2000) formuliert zutreffend, dass eine

»Fähigkeitsdiagnostik (...) so anzulegen [ist], dass sie nicht als Statusdiagnostik durchgeführt wird, sondern dass sie die Zone der nächsten Entwicklung des behinderten Menschen einschließt (...). Zur Ermittlung der Fähigkeiten haben sich Praktika als der Königsweg herausgestellt«.

Jeder motivierte Schüler sollte, unabhängig von Geschlecht bzw. Grad der Behinderung die Möglichkeit erhalten, im Rahmen der Berufsorientierung (evBO) Praktika zu absolvieren, um sich und seine Fähigkeiten – mit geeigneter Unterstützung – zu erproben und damit Grundlagen für eine selbstbestimmte(re) Wahl zu treffen, an welchem Ort bzw. in welchem Bereich er sich eine Arbeit vorstellen könnte.

›Behinderung‹/IQ

In den Analysen der Ausgangslagen der Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« stellte sich heraus, dass ein großer Anteil im Grenzbereich zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung einzustufen ist. Die Möglichkeit einer beruflichen Integration wird daher von den Fachpersonen (vorrangig den Lehrkräften, die letztendlich die Auswahl der Teilnehmer vornehmen) vor allem für ›fittere‹ Schüler gesehen, während nur wenige Teilnehmer mit schweren Beeinträchtigungen an »Übergang Förderschule-Beruf« teilnehmen. Es bestätigt sich somit die Aussage von Spiess (ebd., 307), dass im »Rahmen von Integrationsprojekten (...) [Menschen] mit schwerwiegenderen Schädigungen in aller Regel unbeachtet« bleiben (vgl. auch Barlsen u. a.

1999, 8; Brößler 1997, 315). An dieser Stelle bedarf es Überlegungen, welche Strukturen und Rahmenbedingungen auf welche Weise verändert werden müssen, um auch Menschen mit umfassenderen Einschränkungen Möglichkeiten der Integration und beruflichen Teilhaben anzubieten.

Motivation

Die Teilnehmer, die in die 12. Jahrgangsstufe im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« übergingen, zeichneten sich durch eine hohe Motivation aus, eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erreichen zu wollen. Die Gründe dafür waren individuell unterschiedlich. Bei vielen Teilnehmern zeigte sich in den Interviews das mit einer Tätigkeit in einer WfbM verbundene Gefühl einer Stigmatisierung sowie der Wunsch nach Normalität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Kap. 6.2.3.4). Aber auch die Befürchtung einer Unterforderung in der WfbM bzw. die Erwartung, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bedarfsgerecht »gefordert zu werden« oder der geringe Lohn in der WfbM wurden als Argumente genannt. Eine (auch undifferenzierte) Ablehnung einer Beschäftigung in einer WfbM bzw. der Wunsch nach einem Platz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sind ernst zu nehmen und es muss die Möglichkeit eingeräumt werden, selbst Erfahrungen zu sammeln. Inwieweit diese Motivation nach erfolgten Praktika aufrecht erhalten werden kann, bedarf dann einer regelmäßigen Überprüfung. Denn nur bei anhaltender Motivation und damit verbundener Leistungsbereitschaft (vgl. Barslen u. a. 1999, 219), dauerhaft in einem Betrieb arbeiten zu wollen, kann ein Arbeitsverhältnis nachhaltig geschaffen werden. Magin (2011, 106) konstatiert zutreffend, dass

»insgesamt gesehen weniger das Ausmaß der funktionellen Einschränkung bestimmend für den Teilhaberfolg zu sein [scheint], als vielmehr die feste und belastbare Motivation, die Teilhabe am Arbeitsleben auch zu erreichen«.

Berufliche Orientierung und Qualifizierung

Die Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung ergaben, dass sich die Voraussetzungen der einzelnen Schüler vor der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« erheblich unterschieden, was den auf das Schulbesuchsjahr bezogenen Beginn der Praktika sowie die Dauer und die Anzahl der Praktika betrifft (vgl. Kap. 6.2.2.4). Die Integrationsberater stellten in den Experteninterviews fest, dass berufliche Orientierung der Teilnehmer zum Zeitpunkt des Beginns der Begleitung oft noch wenig differenziert entwickelt ist (vgl. Kap. 6.2.2.2). Insofern kann die Bedeutung von Praktika als eine zentrale und unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiche Vermittlungen herausgestellt werden (vgl. Kap. 6.2.2.4).

Ein »Praktikum beinhaltet neben seiner qualifizierenden immer auch eine diagnostische Funktion und es ermöglicht die Fähigkeitserprobung unter realistischen Bedingungen« (Equal 2005, 45). Praktika als – reale Erfahrungsmöglichkeit unterschiedlicher Tätigkeitsfelder – stellen das geeignetste Element zur Weiterentwicklung beruflicher Vorstellungen dar (vgl. ebd.; QUBI 2007, 19). Es zeigte sich, dass die

Angemessenheit eines möglichen Berufs mit der zunehmenden Praxis gekoppelt ist (Prozessorientierung, vgl. Kap. 6.2.2.2; vgl. Kap. 6.2.2.4). Der Integrationsberater ist bemüht, hier in einem Prozess der beruflichen Orientierung persönliche Wünsche der Teilnehmer zu berücksichtigen, den dahinter liegenden Sinn zu erkunden (vgl. Tschann 2011) und dann in (Kurz- und Langzeit-)Praktika zu erproben. Die Entscheidungsgrundlage bezüglich beruflicher Möglichkeiten verschiebt sich mit dieser Vorgehensweise: Nicht so sehr die Ergebnisse diagnostischer Tests bzw. die Zugehörigkeit zum Personenkreis ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ oder die Einstellungen des sozialen Umfelds stehen im Vordergrund als vielmehr der persönliche Entwicklungsprozess (vgl. Kap. 6.2.2.2).

Des Weiteren wurde deutlich, dass durch die betriebliche Erprobung viele Teilnehmer Fähigkeiten und Fertigkeiten erst (weiter-)entwickeln und sich in unterschiedlichen Bereichen weiter qualifizierten (vgl. Kap. 6.2.4.2), unabhängig vom gewählten Ort der beruflichen Teilhabe.

Diagnostik

Eckert (2008, 31) formuliert treffend, dass bei Maßnahmen zur Berufsorientierung nicht die Frage am Anfang stehen darf, wo ein junger Mensch hinpasst, sondern die Frage nach den Entwicklungspotentialen das Vorgehen leiten muss.

»Dazu gehört nicht zuletzt auch eine ernst genommene Berufswahlvorbereitung und -entscheidung. Wichtig ist, herauszufinden, was ein junger Mensch wirklich will, was sein Beruf werden kann« (ebd.).

Bezüglich der Auswahlkriterien ist im Hinblick darauf den Erfahrungen der Projektdurchführenden von QUBI (einem bayerischen Projekt zur Förderung des Übergangs von Beschäftigten der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt) zuzustimmen, die davon absahen, »parallel zu einem Beurteilungsverfahren auch Zugangskriterien zur Teilnahme am Projekt fest zu halten oder auch mögliche Ausschlusskriterien, die für eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme zwingend wären«. Denn es ist bekannt, dass

»keine solchen Kriterien zu finden sind, die wir in einem Beurteilungsverfahren festlegen könnten, [da] die persönlichen Potenziale der Teilnehmer/-innen immer wieder zu überraschenden Qualifizierungs- und Vermittlungsverläufen geführt haben, da einzelne Teilnehmer/-innen persönliche Potenziale erschließen konnten, die anfangs nicht vorhersehbar waren« (DIK QUBI, 6).

Für die Phase der evBO muss von der Formulierung solcher Ein- oder Ausschlusskriterien auch aus pädagogischen Gründen abgesehen werden, da es hier um Erprobung und Orientierung geht, was an sich noch vollkommen unabhängig davon ist, in welche Richtung der spätere berufliche Weg geht.

Die evBO stellt vielmehr ein ›diagnostisches Instrumentarium‹ dar, in dem geprüft werden kann, ob eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine realistische Perspektive für die einzelne Person darstellt.

Schlüsselqualifikationen/soziale und arbeitsbezogene Kompetenzen

Schabmann/Klicpera (1997) haben sich mit der Frage beschäftigt, welche Kompetenzen der Arbeitnehmer mit Behinderungen besonders von Betrieben geschätzt werden. Während Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) als weniger relevant eingeschätzt wurden, werden jedoch Anforderungen im kognitiven Bereich erwartet: Arbeitsgenauigkeit, Verständnis von Arbeitsanweisungen, Kontrolle der eigenen Arbeitsergebnisse, eigenständiges Arbeiten im Rahmen bekannter und geübter Tätigkeiten sowie das Bedienen und Benutzen von Maschinen in vielen Tätigkeitsbereichen. Des Weiteren werden vor allem Anforderungen im kommunikativen und sozialen Bereich gestellt. Soziale Kompetenzen sind neben fachlichen Leistungen ebenso wichtig, um sich in einem Betrieb zu integrieren und von den Kollegen anerkannt zu werden. Magin (2011, 107) nennt »die sozialen Kompetenzen von Menschen mit Behinderungen [häufig] eine wertvolle Ressource, die von Betrieben (...) durchaus geschätzt« wird.

Bei einem Großteil der Teilnehmer an »Übergang Förderschule-Beruf« zeigte sich, dass Persönlichkeitsmerkmale, die für ein unmittelbares Miteinander wichtig sind, bei vielen als vorhanden eingeschätzt wurden (vgl. Kap. 6.2.3.2; vgl. Spiess 2004, 308).

Die Wichtigkeit dieser sog. Schlüsselkompetenzen bestätigte bereits Barlsen u. a. (1999, 59). Auch Aussagen der Integrationsberater in der vorliegenden Studie belegen dies:

»(...) die [Teilnehmer] haben eigentlich auch riesen positive Seiten, was jetzt Höflichkeit, Pünktlichkeit, eben Ausstrahlung oder so was. Also da ist die Rückmeldung eigentlich in dem Bereich nur positiv gewesen« (IFD 1).

»Also was bei mir immer auffallend ist, dass, was sehr gut hilft, sind soziale Kompetenzen. Also wenn jemand in der Lage ist ›Grüß Gott!‹, ›Auf Wiedersehen!‹, ›Bitte‹, ›Danke!‹, solche Sachen. Oder nachfragen, wenn er was nicht verstanden hat. Also so was. Auch sich in eine Gruppe integrieren können. (...) Also das ist erstmal das A und O. Und dann kommen erst die Fähigkeiten. Also so Sachen, die man dann erlernen kann, trainieren kann. Schnelligkeit, oder Konzentration oder so was« (IFD 1).

Ein Integrationsberater hebt eine weitere Perspektive hervor:

»Also so eine Offenheit ist wichtig. Vom Betrieb her. Und auch das Team muss das natürlich mittragen, die Mitarbeiter müssen das mittragen. Wobei aber das wirklich auch so ist, das ist wirklich so, wenn diese sozialen Kompetenzen da sind und wenn das Jugendliche sind, die sehr nett und sehr höflich sind, dann schauen die Kollegen auch oft mal über Sachen hinweg. Die dann nicht so funktionieren« (IFD 1).

Das Vorhandensein sozialer Kompetenzen seitens des Arbeitnehmers erleichtert es, Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. QUBI 2007, 18; Fasching/Niehaus 2004b; Eckert 2008, 35) sowie diese zu stabilisieren (vgl. Doose 2007a, 337). Nach Magin (2011, 107) sind »für das Bestehen im betrieblichen Alltag (...) soziale Kompetenzen ebenso wichtig wie die fachliche Leistung«. Wenn Schüler diese Kompetenzen bereits aufweisen, gelingt auch eine soziale Integration in den Betrieb – ein wichtiger Faktor für nachhaltige Vermittlungen. Andererseits benannten andere Integrationsbera-

ter, dass die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer – was z. B. die Kommunikation, die höfliche, distanzierte Anrede von Arbeitskollegen und Vorgesetzten, Kritik- und Konfliktfähigkeit betrifft – häufig noch weiter entwickelt werden müssen (vgl. Doose 2007a, 337).

Aber auch weitere Schlüsselqualifikationen wie Ausdauer, Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft werden von den Integrationsberatern als integrationsfördernd angegeben.

Somit sind zusammenfassend neben dem Bedürfnis, sich »von der stigmatisierenden Behinderteneinrichtung« zu distanzieren (Spiess 2004, 308) – was im Rahmen der Interviews mit den Teilnehmern als primärer Grund für den Wunsch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten zu wollen nachgewiesen werden konnte (vgl. Kap. 6.2.3.4) – vor allem Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit wie auch andere Schlüsselqualifikationen und hier vor allem soziale Kompetenzen für eine berufliche Integration förderlich (vgl. Kap. 6.2.3.2). Insofern sollte die vorrangige Aufgabe der Schulen nicht nur darin zu bestehen, ihren Schülern vorrangig Fachkompetenzen wie technisch-funktionales Denken oder handwerklich-motorische Grundfunktionen zu vermitteln.

Schartmann (1999, 5) verweist jedoch darauf, dass die Folgerung, »bei Nicht-Vorhandensein dieser Schlüsselqualifikationen [sei] eine berufliche Fähigkeit unmöglich (...), nicht zutreffend ist«. Dieser Aussage muss zugestimmt werden, da eine Analyse der wissenschaftlichen Begleitung zu Unterschieden in der Ausprägung personenbezogener Merkmale (vgl. Kap. 6.2.3.2) von Personen, bei denen bis September 2010 eine Vermittlung gelungen ist (N = 15; 2. Durchgang) und denjenigen, die nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden konnten (N = 21; 2. Durchgang) zeigte, dass die Angaben zu vermittelten und nicht vermittelten Teilnehmern sehr ähnlich sind und keine signifikanten Unterschiede erkennen lassen, die eine Vermittlung bzw. Nicht-Vermittlung erklären würden.

Unterstützung durch das soziale Umfeld sowie Bearbeitung von Ängsten, Vorbehalten und (latenten) Einstellungen

In den Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung finden sich vermehrt Hinweise auf eine fehlende Unterstützung durch das Elternhaus bei den Teilnehmern, bei denen eine Vermittlung nicht gelang (N = 27). Des Weiteren berichteten Lehrkräfte, dass aufgrund fehlender Kooperationsbereitschaft der Eltern bereits Schüler von vornherein vom Projekt ausgeschlossen wurden. Somit zeigt sich deutlich die Bedeutung des Einbezugs des sozialen Umfelds als Einflussfaktor bezüglich des Gelingens möglicher Integrationsbemühungen (vgl. Schartmann 2000; QUBI 2007, 18; Fasching/Niehaus 2004b; Spiess 2004, 318; Gehrman 2008, 304; Doose 2007a, 337). Daher ist es dringend notwendig, die kooperative Zusammenarbeit mit diesen zu suchen (vgl. Schartmann 2000). Dabei sind nach Schartmann (ebd.) zwei Aspekte zu beachten:

- Die Beachtung des Unterstützungsbedarfs der Eltern;
- Die Wahrnehmung der (möglichen) Unterstützungsressourcen, die die Eltern im Integrationsprozess erbringen können (praktische Unterstützung, emotionale Unterstützung, Förderung von Selbstbestimmung).

Gehrmann (2008, 313) betont nochmals ganz explizit, dass ein wesentliches Hemmnis für Übergänge auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt die sozialen Netzwerke darstellen, »die oft nicht in der Lage oder willens sind, diesen Wunsch zu unterstützen« und verdeutlicht damit wiederum die Notwendigkeit einer professioneller Unterstützung. Auch Magin (2011, 106) benennt das soziale Umfeld als Einflussgröße, die Motivation zu einer Teilhabe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu stützen oder aber auch bei Nicht-Unterstützung den betroffenen Menschen zu verunsichern. Daher ist ein (konzeptionell verankerter) Einbezug des sozialen Umfelds unerlässlich. Ängste und Vorbehalte sowie (latente) Einstellungen (vgl. Kap. 6.2.2.6), aber auch zum Teil divergierende Ansichten bezüglich der Fähigkeiten und Möglichkeiten des Teilnehmers sowie unrealistische Vorstellungen bezüglich eines möglichen Arbeitsplatzes zu bearbeiten. Zum anderen geht es darum, die Bezugspersonen zu entlasten und die betroffenen Menschen unabhängiger von der (bei schwierigen familiären Strukturen oft fehlenden) Unterstützung durch das soziale Umfeld zu machen. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, benötigen die Integrationsberater ausreichend zeitliche Ressourcen.

Mobilität

Fehlende Mobilität seitens des Teilnehmers als auch eine schlecht ausgebaute Infrastruktur (vorrangig in ländlichen Gebieten) kann dazu führen, dass Integrationsbemühungen scheitern (vgl. Gehrmann 2008, 313; Spiess 2004, 308).

Auch im Rahmen der Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« zeigte sich erneut die Schwierigkeit, in ländlichen Regionen aufgrund des schwach ausgeprägten ÖPNV für Personen Arbeitsplätze zu schaffen. Doch noch deutlicher kam die zentrale Bedeutung der Mobilität zum Ausdruck insofern, dass Teilnehmer selbstständig ihren täglichen Arbeitsweg bewältigen können: Während bei 9 von 16 vermittelten Teilnehmern (56,3 %) des 2. Durchgangs (September 2010) angegeben wurde, dass eigene Verkehrsmittel zur Verfügung stehen, war dies nur bei 7 der 21 nicht vermittelten Teilnehmern der Fall (33,3 %). Dies korrespondiert mit den Angaben, dass ein höherer Prozentsatz der nicht vermittelten Teilnehmer (47,6 %) Hilfestellung benötigte, um zum Praktikum zu gelangen (bei den vermittelten Teilnehmern waren es 31,3 %).

Geschlecht

Zum Einfluss des Geschlechts als Wirkfaktor für berufliche Integration finden sich ausführliche Hinweise bereits in Kap. 6.3.1. Insgesamt ist anzumerken, dass es für Frauen mit geistiger Behinderung noch schwieriger zu sein scheint, Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einzugehen. Hierzu müssen Gründe erforscht und näher analysiert werden, Integrationsberater müssen diese Problematik wahrnehmen und angemessene Konzepte zur Reduzierung dieser Barrieren anbieten.

7.3 Schule

Systematische schulische Vorbereitung

Berufliche Teilhabe stellt ein wesentliches Element des 2007 eingeführten Lehrplans für die Berufsschulstufe dar, in dem die Notwendigkeit der Vorbereitung der Schüler auf »eine selbstbestimmte und realitätsorientierte Wahl des zukünftigen Arbeitsplatzes« (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 57) verdeutlicht wird. Dazu bedarf es geeigneter Unterrichtsmethoden, deren Relevanz ebenfalls durch den neuen Lehrplan betont wird (vgl. ebd.). Hierzu zählen Methoden mit hohem Praxisanteil, die »ein Lernen unter möglichst realen und alltäglichen Bedingungen« (Fischer/Pfriem 2011, 248) ermöglichen, wie z. B. Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen, Praktika, Schülerfirmen etc. (vgl. Kap. 4.3.1; Kap. 6.2.1.1).

Insgesamt muss eine schulische Vorbereitung auf eine mögliche Tätigkeit auch außerhalb der WfbM frühzeitig (bereits vor Eintritt in die Berufsschulstufe) beginnen. Schule muss vorrangig das Ziel verfolgen, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Es bedarf somit pädagogischer Konzepte, die andenkten, bereits in der Unter-, Mittel- und Oberstufe diese systematisch zu schulen (vgl. Schartmann 2000). Auch in der vorliegenden Studie hat sich herausgestellt, dass neben der Motivation des Schülers vor allem Schlüsselqualifikationen, die sich in einem Praktikum zeigen und (weiter-) entwickeln, für den Betrieb bezüglich einer späteren Einstellung eine zentrale Bedeutung einnehmen.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Es bedarf einer wirklichkeitsnahen, erfahrungsorientierten und schülerzentrierten Gestaltung des Unterrichts. Die Berufsschulstufe darf keine Verlängerung der allgemeinen Schulzeit darstellen, sondern muss eigenständig sein sowie ein eigenes Profil aufweisen, was mehrere Notwendigkeiten mit sich bringt: Flexibilisierung der Unterrichtszeiten und der Arbeitszeiten der Lehrkräfte sowie eine Einbindung unterschiedlicher fachlicher Kompetenzen verschiedener Berufsgruppen (Fachlehrer, Werkmeister, Heilpädagogen, Sonderschullehrer etc.) (vgl. Kap. 4.3). Mit den Veränderungen der Rahmenbedingungen einhergehend stellt sich der nachfolgende Aspekt als bedeutsam heraus, der eine Erhöhung des Praxisanteils im Unterricht sowie den Aufbau von Netzwerken mit außerschulischen Akteuren betont.

Praktika in Betrieben und Kooperation mit außerschulischen Partnern

Schartmann (2000) fordert den Einbezug des IFD mindestens zwei Jahre vor Schulende, denn »so bleibt ausreichend Zeit, gemeinsam mit dem Schüler/der Schülerin die einzelnen Prozessschritte der beruflichen Integration abzuarbeiten«. Ein frühzeitiger Beginn noch in der Schulzeit kann dazu beitragen, einen Übergang über die Schwelle von der Schule in den Beruf (Ersteingliederung) ohne große Brüche zu gestalten. Dettmar (2010,14) verweist auf die »Wichtigkeit der Zusammenarbeit der Akteure unter Einschluss des IFD in einem Netzwerk«, wobei es hier »ausreichender Ressourcen

des IFD für die Unterstützung von Schulen und WfbM« bedarf. Durch eine solche Vernetzung können Praktika auch außerhalb der WfbM, die ein Schlüsselement zur Förderung von Übergängen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt darstellen, gezielt vorbereitet, umgesetzt und begleitet werden.

Neben den praktischen Erfahrungen, die Praktika als zentral für berufliche Orientierung herausstellen, hat Sturm (2008) auf Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse nachgewiesen, dass Jugendliche zum Erwerb von Handlungskompetenzen im Übergang Schule-Beruf nicht isolierte, simulierende schulische Angebote (z. B. Arbeitslehreunterricht) benötigen, sondern dass vielmehr ein Lernen in Schule und Betrieb konzeptionell umgesetzt werden muss. »Komplexe Settings, d. h. reale betriebliche Zusammenhänge sind (...) die entscheidende Voraussetzung!« (ebd.), um die Jugendlichen zu befähigen, »unter individualisierenden Bedingungen wieder zu Akteuren ihres eigenen Lernprozesses und damit ihrer eigenen Entwicklung« (ebd.) zu werden. Hierbei ist eine Balance zu wahren zwischen einer »Sicherheit signalisierende[n] Begleitung durch Pädagogen« (ebd.) und einer Zurückhaltung, um Raum für Erfahrungen, Entwicklungsanreize und der Bewältigung von Herausforderungen zu ermöglichen.

Praktika müssen vermehrt außerhalb der WfbM stattfinden. Dazu bedarf es einer Unterstützung der Lehrkraft, um für die Schüler im Prozess der beruflichen Vorbereitung systematisch Möglichkeiten zu öffnen, Einblicke in und realistische Chancen auf eine Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen (Multiprofessionalität). Je früher ein Einbezug professioneller Dienstleister im Bereich der beruflichen Rehabilitation stattfindet, desto erfolgreicher erscheinen Integrationsbemühungen. Des Weiteren gestalten sich Arbeitsverhältnisse, bei denen Unterstützung durch einen IFD vorhanden war, stabiler (vgl. Doose 2007a, 329).

Die enge Zusammenarbeit der Lehrkraft mit dem Integrationsberater stellt ein wesentliches Element dar. Gemeinsam werden Schwerpunkte z. B. für die Projekttage geplant und umgesetzt, berufsübergreifende und allgemeinbildende Inhalte sowie die Förderung von Schlüsselqualifikationen können so angestrebt und erreicht werden. Insgesamt ist zu fordern, dass die Schule sich noch mehr öffnet und weitere Partner in ganz unterschiedlichen Bereichen (Arbeit, Freizeit, Wohnen etc.) einbezieht (vgl. Kap. 6.2.1.1).

Sensibilisierung/Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte

Bereits 2000 konstatiert Schartmann die Notwendigkeit, Lehrkräfte des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung verstärkt für die Möglichkeit einer beruflichen Integration ihrer Schülerschaft zu sensibilisieren. Er formuliert, dass »die – leider immer noch – häufig anzutreffende Einstellung, dass für geistig behinderte Menschen ausschließlich die Werkstatt für Behinderte als Arbeitsort in Frage kommt, (...) sukzessive abgebaut werden [muss], zu Gunsten einer prinzipiellen Offenheit bezüglich der nachschulischen Situation«. Die vorliegende Evaluationsstudie konnte ebenfalls die Tendenz nachweisen, dass Lehrkräfte, obwohl sie sich in einer ersten quantitativ ori-

entierten Befragung grundsätzlich offen gegenüber integrativen Bemühungen zeigten, Vorbehalte, Ängste und (latente) Einstellungen aufweisen, die integrativen Bemühungen entgegen stehen (können) (vgl. Kap. 6.2.2.6). Diese gilt es, zu erkennen, ernst zu nehmen und zu bearbeiten, um sie so vermehrt auf eine sachliche (statt auf eine emotionale) Ebene zu stellen. Zum einen kann durch das Aufzeigen von Best-Practice-Beispielen die Beschäftigung der Lehrkräfte mit dieser Thematik angeregt werden, zum anderen können Ängste und Vorbehalte durch das Aufgreifen eigener Erfahrungen bearbeitet werden. Zudem benötigen die Lehrkräfte vermehrt umfassende Informationen über die Möglichkeiten und die damit verbundenen Wirkungen einer beruflichen Teilhabe ihrer Schülerschaft. Lehrkräfte brauchen somit Unterstützung im Rahmen der beruflichen Vorbereitung der Schulabgänger, da sie die ersten Ansprechpartner für Schüler und Eltern bei der Beratung nachschulischer Möglichkeiten sind. Daher sollte ein Angebot von Fortbildungen konzipiert werden und zur Verfügung stehen, mit dem Ziel, über die unterschiedlichen Möglichkeiten und Unterstützungsangebote für die Schüler zu informieren.

Berufswegekonferenz

Alle Prozessbeteiligten sollten inter- bzw. transdisziplinär die gleichen Zielstellungen verfolgen. Die Berufswegekonferenz stellt ein geeignetes Instrument für einen Austausch dar – mit dem Ziel zu erörtern und zu klären, ob für die betroffene Person der Weg in Richtung allgemeiner Arbeitsmarkt der richtige ist oder ob anderweitige Möglichkeiten der beruflichen Teilhabe besser geeignet sind. Ausgangspunkt muss dabei der Jugendliche mit seinen Bedürfnissen und Wünschen sein. Auf Grundlage der (Orientierungs-)Praktika und der dort gemachten Erfahrungen soll gemeinsam über zukünftige Möglichkeiten nachgedacht werden.

7.4 IFD

Unterstützung und Begleitung des Teilnehmers

Der berufliche Orientierungs- und Platzierungsprozess muss von einer Fachperson koordiniert und gesteuert werden, die neben pädagogischen Kenntnissen vor allem auch die Anforderungen und Notwendigkeiten der betrieblichen Wirklichkeit einschätzen und beachten kann (vgl. QUBI 2007, 17). Der IFD kann dabei einen ›Bruch‹ zwischen den Systemen ›Schule‹ und ›Arbeit‹ verhindern sowie Übergänge bzw. Anschlüsse vorbereiten und erleichtern.

Vor allem in der ersten Phase (evBO) von »Übergang Förderschule-Beruf« stellte sich heraus, dass die zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Integrationsberater von einem großen Teil der Beteiligten als zu gering beurteilt wurden, wobei jedoch diese Phase als besonders wichtig angesehen werden muss, sollen Integrationsbemühungen gelingen. Gerade bei der Unterstützung von Schulabgängern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurde von den Integrati-

onsberatern betont, dass der Unterstützungsbedarf bei diesem Personenkreis tendenziell höher ist als bei anderen Behinderungsarten (vgl. Kap. 6.2.1.3). Daher bedarf es hier einer zielgruppengerechten Anpassung der Finanzierung, um alle Anforderungen und Aufgaben ausreichend übernehmen zu können (vgl. Kap. 6.2.2.1).

Spiess (2004, 311) meint auf Grundlage ihrer eigenen Studie, dass »eine erfolgreiche Integration in beruflichen und sozialen Bezügen ohne die Begleitung und Unterstützung durch Dritte in aller Regel nicht gelingt«. Die Unterstützung muss sich dabei am einzelnen Individuum, seinen Wünschen und Bedürfnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Grenzen orientieren. Eine prozessorientierte Diagnostik, das Fortschreiben individueller Förderpläne, die Erarbeitung bedarfsgerechter Schritte im Prozess sind dabei wesentliche Charakteristika (vgl. ebd., 18). Der Blick des Integrationsberaters muss auf der Schaffung einer optimalen Passung zwischen Fähigkeiten des Teilnehmers und betrieblichen Anforderungen an den Teilnehmer gerichtet sein (vgl. Doose 2007a, 334), da damit bereits der »Grundstein für ein langfristig erfolgreiches Arbeitsverhältnis« (ebd., 334) gelegt wird.

Unterstützung des Betriebs

»Eine längerfristige Unterstützung des Jugendlichen als auch des Betriebs kann als ein weiterer Schlüssel zur sozialen Integration benannt werden« (Tschann 2011, 40). Nach einer intensiven Einarbeitungszeit zieht sich der Integrationsberater immer mehr zurück, sichert aber über einen längeren Zeitraum eine verlässliche und direkte Beratung aller Beteiligten (Teilnehmer, Betriebsangehörige, soziales Umfeld etc.). So kann er einerseits Vorbehalte des Betriebs, Bedarfslagen und Notwendigkeiten wie auch sich abzeichnende Krisen frühzeitig erkennen und stabilisierend eingreifen (vgl. QUBI 2007, 20). Zu wenig Unterstützung für Menschen mit Behinderungen als auch für die Betriebe hat Gehrmann (2008, 293) in seinen Interviews (mit Vertretern der Schule, WfbM, AfA) als Hindernis für einen gelingenden Übergang herausgestellt. Hieran schließt sich auch die Forderung nach der Möglichkeit einer personell konstanten, langfristig angelegten Nachbetreuung an (vgl. Doose 2007a, 335), da auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens und des Wissens um die Kompetenzen des Integrationsberaters am ehesten damit zu rechnen ist, dass sich Betriebe oder Arbeitnehmer bei Krisen bzw. Gesprächsbedarf frühzeitig melden. Wünschenswert wäre auch ein Zeitkontingent des IFD, um bei erfolgten Vermittlungen in bestimmten, mit allen Beteiligten abgestimmten Zeiträumen Gespräche über den aktuellen Stand, mögliche Probleme und weitere (berufliche) Perspektiven etc. durchführen zu können (»stand by«, vgl. Doose 2007a, 439). Wetzel/Wetzel (2001) formulieren passend:

»Übergangsbegleitung sollte als längerfristiges Projekt verstanden werden, um nachhaltige Unterstützung zu gewährleisten. Insbesondere wenn Probleme bei der beruflichen Integration auftreten oder sich etwa individuelle Lebensumstände oder berufliche Wünsche verändern, erscheint ein rasches (Re-)Agieren bzw. die Wiederaufnahme oder Intensivierung der Betreuung sinnvoll«.

Qualifikation der Integrationsberater

Trotz der guten Arbeit, die die Integrationsberater im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« verzeichnen können, konnte in der Evaluation festgestellt werden, dass viele Integrationsberater selbst noch Fortbildungsbedarf bezüglich unterschiedlicher Themenbereiche (»Übergang Förderschule-Beruf«, »Schüler mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« und »Genderspezifische Fragestellungen sowie Konzeptionen«) aufweisen (vgl. Kap. 6.1.2.1), um den Anforderungen der Arbeit in diesem Feld der Übergangsbegleitung aus der Förderschule in den Beruf angemessen begegnen zu können.

7.5 Betrieb

Einstellungen und Vorurteile

»Die Weltgesundheitsorganisation (WHO 2001) betont, dass die Integration (Partizipation) von Menschen mit Behinderungen im Berufsleben durch Umweltfaktoren wie Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Menschen entweder unterstützt oder beeinträchtigt wird. Bei der beruflichen Integration spielen soziale Einstellungen und Vorurteile in Betrieben eine wichtige Rolle« (Fasching/Niehaus 2004b).

Aufgrund fehlender Qualifikationen der Abgänger aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung müssen Nischenarbeitsplätze geschaffen werden, um diesem Personenkreis eine Tätigkeit in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes zu ermöglichen. Doch durch häufig mangelhafte Kenntnisse über Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Betriebe sowie zum Teil vorherrschender Einstellungen, Vorbehalte und fehlender Informationen über den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung – die auch in dieser Studie von den Integrationsberatern bestätigt wurden und die Betriebe bzw. Arbeitgeber von einer Beschäftigung behinderter Menschen abhalten (vgl. Kap. 6.2.1.3; Gehrmann 2008, 310; Dietrich 2007, 65; Magin 2011, 85) – bedarf es einer professionellen Unterstützung bei der Anbahnung von Kontakten zwischen Menschen mit Behinderungen und potentiellen Arbeitgebern.

Magin (2011, 86) hebt explizit die Bedeutung regelmäßiger persönlicher Kontakte zwischen Arbeitgeber und z. B. dem Integrationsberater als Strategie hervor, um bestehende Informationsdefizite zu überwinden. Ohne eine professionelle Unterstützung wäre die Hürde, überhaupt für ein Praktikum »Zugang zu den Betrieben« (Gehrmann 2008, 315) zu bekommen, für viele nicht zu bewältigen:

»Zugänge zu Betrieben für behinderte Menschen zu eröffnen für Praktika, Ausbildungs- und Arbeitsplätze ist deshalb eine Kernaufgabe (...) einer sozialraumorientierten Strategie für die Förderung der Teilhabechancen behinderter Menschen am Arbeitsleben« (Magin 2011, 105).

Gleichzeitig stellen die direkten Erfahrungen mit diesen Menschen für die Betriebe, z. B. im Rahmen eines Praktikums, eine Möglichkeit dar, Einstellungen zu verändern (vgl. Kap. 6.2.1.3; Magin 2011, 86).

Des Weiteren kommt dem Integrationsberater die Aufgabe zu, Stärken wie aber auch Grenzen der Menschen mit Behinderung transparent zu machen, um eine Überforderung zu vermeiden. Dies erscheint beim Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung wichtiger zu sein als bei solchen mit anderen Behinderungsarten, deren Auswirkungen eher sichtbar sind. Im weiteren Prozess ist der Integrationsberater dafür zuständig, die Kommunikation zwischen den Betriebsangehörigen und dem Praktikanten (bzw. Arbeitnehmer) zu strukturieren. Sowohl die Vorgesetzten als auch die Kollegen des Arbeitnehmers mit Behinderungen benötigen professionelle Beratung. Diese umfasst auch das Aufgreifen und die Thematisierung vorhandener Vorurteile und Unsicherheiten sowie die Information bzw. Aufklärung über Fähigkeiten und Stärken, aber auch Grenzen der betroffenen Person,

Betriebskultur

Offenheit der Betriebe, ein angenehmes Betriebsklima sowie ggf. bereits vorhandenes soziales Engagement des Arbeitgebers sind förderliche Elemente, um Praktika als notwendiger Schritt Richtung Arbeitsverhältnis schaffen zu können (vgl. Doose 2007a, 208; Magin 2011, 87), was auch die Integrationsberater in der vorliegenden Studie bestätigten.

Betriebsgröße

Viele Studien weisen nach, dass vor allem in kleineren und mittelständischen Betrieben eine Integration von Menschen mit (geistiger) Behinderung ermöglicht werden kann. Diese Tendenz zeigt sich auch in den Ergebnissen der Evaluation von »Übergang Förderschule-Beruf« (vgl. Kap. 6.2.1.3). Es muss daher an dieser Stelle von unterschiedlichen Seiten (z. B. Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung, Vertreter der Wirtschaft) überlegt werden, wie die Rahmenbedingungen verändert werden müssen, um auch größere Betriebe zu mehr Offenheit gegenüber integrativen Maßnahmen zu führen.

7.6 Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis

Um eine Teilhabeperspektive im Sinne eines Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis zu eröffnen, müssen die persönlichen Voraussetzungen und die betrieblichen Rahmenbedingungen gegeben sein. Der Arbeitsplatz muss im Sinne der Unterstützten Beschäftigung passgenau auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Teilnehmers abgestimmt sein. Unter- sowie Überforderung sind zu vermeiden, da beides das Beschäftigungsverhältnis gefährden kann:

»Bei der Tätigkeitsgestaltung ist (...) immer zu beachten, dass der gegebene Arbeitsplatz in seinen Anforderungen auf die Fähigkeiten des behinderten Menschen zurechtgeschnitten ist, um ein vorzeitiges Ausscheiden zu vermeiden, wobei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anforderungen und Fähigkeiten anzustreben ist« (Schartmann 2001, 52).

Daher kommt der Abklärung von Motivation, Wünschen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer eine zentrale Bedeutung zu. Es hat sich in »Übergang Förderschule-Beruf« bestätigt, dass nicht Diagnostikmaterialien im Vorfeld umfassend Auskunft geben – obwohl solche durchaus hinzugezogen werden können – sondern die Praktika ein wesentliches Instrument darstellen, das im Prozess über ein bis drei Jahre diesbezüglich Prognosen ermöglicht (vgl. Kap. 6.2.2.4).

Förderung der sozialen Integration

Mangelnde Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen durch andere Betriebsangehörige stellt eine wesentliche Barriere beim Erreichen nachhaltiger Vermittlungen dar. Daraus folgt, dass in der Unterstützung einer sozialen Integration (vgl. Barlsen u. a. 1999, 220) der Person im Betrieb ein wesentlicher Aufgabenschwerpunkt auf der Begleitung und Unterstützung liegen muss. Gehrman (2008, 302) wies nach, dass die Befürchtung, Menschen mit Behinderungen könnten in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes nicht akzeptiert sein, beim sozialen Umfeld und Professionellen durchaus vorhanden ist. Eine Reihe von wissenschaftlichen Berichten und Studien (Trost/Schüler 1992; Schartmann 1995; Barlsen 1999; Doose 2007a) belegen die Relevanz einer »natürlichen« Unterstützung (vgl. Barlsen u. a. 1999, 219; Magin 2011, 89) im Sinne einer Bezugsperson im Betrieb (vgl. Doose 2007a, 208), oft wird von einem so genannten »Paten« oder Mentor gesprochen. Dieser muss vom Integrationsberater benannt und beraten werden:

»Eine Unterstützungsperson im Betrieb, die eine gute Beziehung zur unterstützten ArbeitnehmerIn hat und eine MentorInnenfunktion übernimmt, ist gerade in der Anfangszeit ein zentraler Faktor. Eine feste AnsprechpartnerIn (...) [ist] die wichtigste behinderungsbedingte Unterstützung im Betrieb« (Doose 2007a, 336).

Die Einbindung des neuen Arbeitnehmers in die sozialen Strukturen am Arbeitsplatz sowie die Installation eines »Paten« stellt einen sehr wichtigen Baustein einer Integrationsmaßnahme dar (vgl. Schartmann 1995), den auch die an »Übergang Förderschule-Beruf« beteiligten Integrationsberater in den Experteninterviews bestätigten:

»Also ich finde ganz wesentlich ... Wenn ein Vorgesetzter oder derjenige, der mit dem Schüler zusammenarbeitet mir zuhört und begreift, dass derjenige auch eine Einschränkung hat. Weil es mir schon ein paar Mal passiert ist, dass wenn man sich mit dem Schüler unterhält. Oberflächlich unterhält, man sieht erstmal nichts. Kein Defizit feststellt. Und das dann gerne übersehen wird und der Schüler überfordert wird« (IFD 4).

Einsatz gesetzlicher Förderinstrumente zur Schaffung von Arbeitsplätzen

Leistungen der Agentur für Arbeit bzw. des Integrationsamtes können die Schaffung eines Arbeitsplatzes für einen Betrieb wesentlich erleichtern (vgl. Wendt 2010, 42).

Eine unkomplizierte sowie sichere Zusage von gesetzlichen Förderinstrumenten wie z. B. Eingliederungszuschüsse, Lohnkostenzuschüsse zum Minderleistungsausgleich sowie Investitionskostenzuschüsse, Kostenübernahme von Qualifizierungsmaßnahmen am Arbeitsplatz etc. sind wichtige, fördernde Elemente, um Arbeitsplätze zu schaffen (vgl. QUBI 2008, 23). Es ist dabei Aufgabe des Integrationsberaters, hier Arbeitgeber umfassend aufzuklären und auf diese Instrumente zur Schaffung und Sicherung von Arbeitsplätzen für Menschen mit Schwerbehindertenausweis hinzuweisen (vgl. Leitfaden 2010). In mehreren Gesprächen sowohl mit Integrationsberatern als auch mit Arbeitgebern erwiesen sich finanzielle Unterstützungen als wichtiges Element. Es wurde deutlich, dass z. B. der Eingliederungszuschuss nicht der ausschlaggebende Grund einer Einstellung war, jedoch dadurch überhaupt erst die Möglichkeit dazu geschaffen wurde (vgl. Gehrmann 2008, 300), wie folgende Interviewausschnitte mit Integrationsberatern verdeutlichen:

»Ohne den [Eingliederungszuschuss], glaube ich, wäre es. Kann man es vergessen« (IFD 2).

»Also ich denke auch, dass ganz klar immer eine, ich nenne es mal, Minderleistung bestehen wird. Immer denke ich« (IFD 2).

»Also da stimme ich auch wieder zu. Es ist tatsächlich so. Ich meine, wo der Eingliederungszuschuss notwendig ist, ist wirklich bei kleinen Familienbetrieben, die da irgendwie etwas Neues schaffen. Wobei die würden es eigentlich auch so machen, wenn sie es sich leisten könnten. Also von daher ist der Eingliederungszuschuss schon auch notwendig. Weil die könnten es sich sonst gar nicht leisten. Aber die machen es nicht wegen dem Geld« (IFD 3).

Aus diesem Grund ist der Forderung von QUBI zu folgen, dass finanzielle Unterstützungen (wobei diese weniger im Sinn von finanziellen Anreizen zu sehen sind, sondern als tatsächlicher Ausgleich für höheren Aufwand des Arbeitgebers bzw. geringerer Leistungsfähigkeit des Arbeitnehmers) »in den nächsten Jahren – statt weiter reduziert – ausgebaut und gesichert werden« (QUBI 2007, 23) sollen. Insgesamt ist jedoch für zeitlich unbefristete Unterstützungsinstrumentarien, mit denen ein Betrieb kalkulieren kann (vgl. Doose 2007a, 335) zu plädieren, da bei diesem Personenkreis ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich der vorhandene Unterstützungsbedarf bzw. die Minderleistung im Laufe der Zeit vollständig reduzieren wird. So merkten auch Integrationsberater an:

»Ja. Und drei Jahre Förderung oder. Das ist oft für einen Betrieb, wenn der geistig behindert ist, zu kurz. Und dann auch die Höhe der Fördermittel. Die sind eben ja sehr wischiwaschi ausgelegt, also von bis. Und da würde schon helfen, wenn man sagen könnte, grundsätzlich wird bei solchen Jugendlichen der und der Höchstbetrag bezahlt. Das ist. Was nicht abhängig ist von der einzelnen Arbeitsagentur. Das wäre zum Beispiel eine Riesenhilfe« (IFD 1).

»Da muss ja auch eine ständige Förderung da sein. Weil einfach geistig behinderte, die werden nicht schneller. (Zustimmung) Da ist einfach eine Grenze gesetzt und die werden immer leistungsgemindert sein. Und das ist der Leistungsminderungsausgleich vom Integrationsamt, wenn die EGZs ausgelaufen sind, fördert ja das Integrationsamt. Sind mitunter zu gering. Da sagt der Arbeitgeber: ›Wo ist jetzt mein Mehrwert?« (IFD 1).

Ein weiterer Integrationsberater verdeutlichte dies:

»Das ist aber immer, immer grundsätzlich. Je länger die Förderung ist und je besser die Förderung ist, desto eher eine Integration. Ja. Und ich kann die Firmen auch verstehen. Sie haben ja auch Nachteile. Also sie haben mehr Zeitaufwand, sie haben mehr Kosten wahrscheinlich, weil es langsamer läuft. Also das ist ja auch was, was nicht so einfach ist. Und wenn ich rechnen muss bei meiner Firma, wenn ich eh in der heutigen Wirtschaftslage Spitz auf Knopf stehe mit meiner Firma, dann ist das natürlich schon schwierig. Und dann muss ich mir überlegen: Nehme ich mir dann einen Mitarbeiter mit rein, der 50 % bringt? Wenn ich einen anderen haben kann? Und da muss der Anreiz da sein« (IFD 1).

7.7 Weitere Wirkfaktoren

Arbeitsmarktlage

Die Arbeitsmarktlage kann durchaus Einfluss auf die Bereitschaft der Betriebe nehmen, Menschen mit Behinderungen einzustellen (jedoch nicht in dem hohen Ausmaß, das oftmals angenommen wird), zumindest ist dieses Argument häufig von Personen unterschiedlicher Berufsgruppen zu erfahren, die mit Menschen mit Behinderungen arbeiten (vgl. Gehrman 2008, 299).

Das Jahr 2009 war von einer Wirtschaftskrise gekennzeichnet; Kurzarbeit, Stellenabbau, Insolvenzen waren die Folge. Die Antragszahlen im besonderen Kündigungsschutz sind nach Aussage von Ernst, Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH), im ersten Quartal 2009 um etwa 30 % gestiegen (vgl. ZB Bayern 2009, 11). Aufgrund dieser Entwicklung hat die wissenschaftliche Begleitung die Integrationsberater befragt, inwiefern diese einen Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Akquisition von Praktika und Arbeitsplätzen für Menschen mit Behinderungen wahrnehmen. Nach Angaben der Integrationsberater standen durch Kurzarbeit weniger Aufträge und damit verbunden weniger Arbeit, weniger Geld sowie weniger (Nischen-)Arbeitsplätze zur Verfügung. Personalplanungen im Hinblick auf Praktika und Einstellungen wurden nicht vorgenommen, die Bereitschaft, zusätzliche Personen (mit Behinderung) einzustellen, sei gesunken. Vor allem kleinere und mittelständische Unternehmen waren von der Wirtschaftskrise betroffen. Es schien somit insgesamt schwieriger geworden zu sein, Menschen mit Behinderungen zu vermitteln. Dabei lässt sich jedoch kein Unterschied zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit anderweitigen Formen von Behinderung beobachten. Einige Integrationsberater merkten jedoch an, dass es durchaus Betriebe gab, die gerade die Zeit, in der durch weniger Arbeit mehr Zeit der Mitarbeiter zur Verfügung stehe, nutzten, um Praktikanten zu beschäftigen. Des Weiteren könnten Praktikanten den Hilfskräftemangel decken. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob, sofern dies das vorrangige Ziel darstellt (ohne eine dauerhafte Beschäftigung der Person zu verfolgen), ein solches Vorgehen tatsächlich dem Sinn eines Praktikums entspricht.

Sieht man sich nun die tatsächlich erreichten Vermittlungen im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« an, ist zwar ein Sinken der quantitativen Vermittlungsquote wahrzunehmen, jedoch sind durchaus noch Vermittlungen zu verzeichnen (vgl. Kap. 6.2.4.1).

Spieß (2004, 332) stellte auf Grundlage ihrer Studie nochmals deutlich heraus, dass weniger die Arbeitsmarktlage (z. B. hohe Arbeitslosenquote) ausschlaggebend für erfolgreiche Integrationsbemühungen ist, sondern dass der »Erfolg der Integrationsbemühungen (...) mit dem Engagement der begleitenden Personen [steht und fällt]«. Doose (2007a, 332) kann hier im Hinblick auf die Nachhaltigkeit eingegangener Arbeitsverhältnisse ergänzend hinzugezogen werden, da er ebenfalls feststellt, dass »kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeitslosenquote in einer Region und dem langfristigen Verbleib im Arbeitsleben nachzuweisen ist«.

Wegfall von Einfach-Arbeitsplätzen

Da sich bereits Gehrmann (2008, 293) ausführlich mit der These auseinandergesetzt hat, es wäre für den Personenkreis von Menschen mit kognitiven Einschränkungen aufgrund des Wegfalls von einfachen Arbeitsplätzen schwieriger, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu werden, soll an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden. Wichtig erscheint vor allem, dass er durch einen Blick in die Forschungsliteratur widerlegt, dass in Deutschland keine Arbeitsplätze für Erwerbstätige ohne Abschluss zu finden seien. Dennoch weisen mittlerweile auch einfachere Arbeiten teilweise anspruchsvollere Elemente auf, womit sich auch für die Arbeitskräfte das Anspruchsniveau (ebd., 296) erhöht. Aus diesem Grund wird fachliche Unterstützung benötigt, um geeignete Arbeitstätigkeiten in einem Betrieb ausfindig zu machen, die den Fähigkeiten und Fertigkeiten der betroffenen Person entsprechen und gleichzeitig dem Betrieb einen »Nutzen« bringen. Das Gestalten solcher »Nischenarbeitsplätze« stellt eine grundlegende Aufgabe der Integrationsberater dar.

8 Fazit und Ausblick

Die zentrale Forderung der im März 2009 von Deutschland ratifizierten UN-Konvention (vgl. Bundesgesetzblatt 2008) lautet: »die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft« (Art 3 c). Grundlage ist der Gedanke, dass der Mensch nicht selbst bzw. an sich ›behindert‹ ist, sondern

»dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern« (Präambel e).

In diesem Kontext ist zu beobachten, dass sich in der Heilpädagogik wie auch in der Fachrichtung »Pädagogik bei Geistiger Behinderung« und teilweise auch in der Öffentlichkeit allmählich ein Wandel im Verständnis von Behinderung vollzieht. »Geistige Behinderung« wird heute keineswegs mehr als eine Eigenschaft einer Person betrachtet, als statisches, unveränderliches Phänomen, das Menschen in ihrem Verhalten festlegt und bestimmt, sondern vielmehr auch als Folge bzw. Ausprägung von gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, von ökologischen, materiellen und sozialen Entwicklungs-, Lern- und Lebensbedingungen, als relationale Größe und in Abhängigkeit von zu bewältigenden Anforderungen, Aufgabenstellungen und verfügbaren Hilfen. Der Blick wird auch hier immer stärker gerichtet auf die Lebens- und Lernbedingungen, ob diese günstig sind oder eher Entwicklung »be-hindern«.

Barrieren können im Verständnis der ICF als hinderliche Umweltfaktoren beschrieben werden. So können unter anderem physikalische und materielle (z. B. bauliche) Gegebenheiten als auch formelle und informelle Strukturen wie Organisationen, Dienste oder Gesetze und Vorschriften sowie Einstellungen Barrieren darstellen (vgl. DIMDI 2005, 134), die Behinderung generieren bzw. verstärken. Im Gegenzug dazu bedeutet dies, dass der Abbau von Barrieren sowie die Anpassung der Umwelt an den Menschen dazu beitragen können, Behinderungen zu minimieren sowie eine »Exklusionskarriere Behinderung« (Wansing 2006, 99), die sich durch »die fortschreitende Ausgrenzung aus den gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihren Organisationen« (ebd., 99) auszeichnet, zu vermeiden. Die Umsetzung von Selbstbestimmung und Teilhabe für Menschen mit Behinderung wird in der UN-Konvention für alle zentralen Lebensbereiche wie Bildung, Arbeit, Wohnen, Ehe und Familie, Kultur, Politik, Gesundheit oder soziale Sicherung gefordert. Die Konvention geht insofern weit über die herkömmliche Integrationspolitik hinaus – sowohl kurz-, als auch langfristig geht es um die Umgestaltung zentraler gesellschaftlicher Lebensvollzüge.

Die Diskussion im Rahmen der Inklusion in Bildungsinstitutionen umfasst die Frage, wie Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit Kinder diese in ihrer vorschulischen und schulischen Biografie inklusiv beginnen können. Dabei geht es nicht, wie Ellger-Rüttgardt (2009, 372) kritisch bemerkt darum, Sonderinstitutionen pauschal als Stätten der Aussonderung abzuwerten, wohl aber kritisch zu hinterfragen. Es muss

eine Auseinandersetzung damit stattfinden, wie Bildungsprozesse initiiert werden müssen, damit es Jugendlichen mit Behinderung bzw. Benachteiligung gelingen kann, auch nach der Schule inklusive Bildungsprozesse fortzusetzen oder zu beginnen (vgl. § 27 der UN-Konvention). Es stellt sich die Frage, welche Form der Chancengleichheit Jugendliche mit Behinderungen benötigen, um den Übergangsbereich von der Schule in den Beruf derart gestalten zu können, dass sie diesen gemäß ihrer eigenen Vorstellungen realisieren können, ohne in den Sog eines noch existierenden ›Automatismus‹ in rehabilitative Angebote zu kommen. Welche professionsübergreifenden Kooperationen muss die Heil- und Sonderpädagogik eingehen, um Jugendlichen den Weg von der Schule in den Beruf ebnen zu können? Welche Unterstützung durch das soziale Umfeld benötigen die Jugendlichen (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 32)? Welche beruflichen Perspektiven können Jugendlichen eröffnet werden?

Im Kontext der Behindertenrechtskonvention muss also überlegt werden, ob berufliche Bildung nicht zunehmend auch dort stattfinden kann bzw. muss, wo sie auch für die meisten anderen Menschen ihren Platz hat: in Betrieben. Hierfür werden flexible Förderstrukturen, die Kenntnis spezifischer Problemlagen, die konsequente Berücksichtigung der Wünsche sowie Mitbestimmung der Betroffenen benötigt. Selbstbestimmung stellt ein grundlegendes Element von Teilhabe dar, Grundlage zu deren Umsetzung sind Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräume (vgl. Penka 2011, 67). Dies ist keineswegs eine neue Erkenntnis bzw. Forderung, da z. B. Trost (1999, 157) bereits vor über zehn Jahren formulierte:

»Es kann heute kein Zweifel mehr daran bestehen, daß Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur in der beschützenden Umgebung einer Werkstatt für Behinderte, sondern auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Arbeit finden können, sofern sie entsprechende Unterstützung erhalten«.

Folgt man den Bildungsplänen der Förderschulen Geistige Entwicklung, so soll sich der Unterricht an der Lebenswirklichkeit junger Erwachsener orientieren, mit dem Ziel, diese soweit zu fördern, dass eine möglichst selbstständige Lebensführung in gesellschaftlicher Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglicht wird, was auch die Dimension einer Berufsausübung einschließt. Für die Schulen umfasst dies den Auftrag, unterschiedliche Optionen einer beruflichen Zukunft zu vermitteln, die z. B. bei Schulabgängern über eine Tätigkeit in einer WfbM hinausgehen (können). Insofern muss über Formen der Qualifizierung, einer passgerechten Vermittlung und Begleitung im Kontext beruflicher Teilhabe für diesen Personenkreis nachgedacht werden. Vielfältige, vorwiegend jedoch regional begrenzte Projekte (vgl. Kap. 4.3.2) mit unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen im Kontext von begleitenden Hilfen wie Arbeitsassistenz oder JobCoaching (orientiert am Ansatz des Supported Employment bzw. der Unterstützten Beschäftigung), bemühen sich um eine praktische Umsetzung und Unterstützung für eine unmittelbaren Teilnahme am Arbeitsprozess behinderter und benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener. Wissenschaftliche Untersuchun-

gen belegen (vgl. Trost/Schüller 1992; Schön 1993; Barlsen u. a. 1999; Trost/Kühn 2001; Schartmann 2000; Doose 2007a etc.), dass Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten können, wenn individuelle Unterstützungsressourcen vorhanden sind. Mehrere Studien, und auch die hier vorgelegten Ergebnisse, weisen dabei auf zentrale Voraussetzungen und Erfordernisse für Integration hin (vgl. Spiess 2004; Doose 2007a; Friedrich 2006; Kap. 7).

»Übergang Förderschule-Beruf«

»Übergang Förderschule-Beruf« (mit Start 2007) verfolgt das Anliegen, die zu verzeichnende Regelmäßigkeit des Übergangs von Schulabgängern der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) zu durchbrechen und bayernweit Strukturen aufzubauen, um für die Jugendlichen mit Hilfe der IFD's deren Handlungsmöglichkeiten nach Abschluss der Förderschule zu erweitern und eine Perspektive zur Beschäftigung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Der Personenkreis, um den es hier konkret geht, umfasste im Jahre 2008 in Bayern von 11075 Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung insgesamt in der Berufsschulstufe 3090 Schüler, was einer Quote von 27,9 % entspricht. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie von Dworschak u. a. (2011), in der eine Quote von 26 % errechnet wurde (bei 33,9 % in der Grundschul- und 40 % in der Hauptschulstufe). Im Hinblick auf die kognitiven Ausgangsleistungen und in Orientierung an der Einteilung in der ICD-10 liegt der Anteil der Jugendlichen mit einer sog. leichten geistigen Behinderung bei 28,6 %.

Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung hat während ihrer dreijährigen Laufzeit die Aufgabe übernommen, die beteiligten Personen bzw. Institutionen von »Übergang Förderschule-Beruf« sowohl fachlich als auch organisatorisch zu beraten und zu unterstützen (vgl. Kap. 6). Die methodischen Grundlagen (vgl. Kap. 6.1), die erkenntnisleitenden Fragestellungen (vgl. Kap. 6.2) sowie die durchgeführten Erhebungen (vgl. Kap. 6.3) werden in dem vorliegenden Bericht ausführlich beschrieben. Ein zentrales Vorhaben war es, die Maßnahme »Übergang Förderschule-Beruf« zu evaluieren, wobei die Beurteilungen und Bewertungen durch die betroffenen Schüler und die in das Projekt einbezogene Mitarbeiter (Lehrkräfte, Integrationsberater) im Mittelpunkt standen (vgl. Kap. 6.2). Diese Ergebnisse sollen abschließend kurz zusammengefasst werden, um sowohl positive Aspekte als auch Veränderungsvorschläge bzw. Innovationsanregungen herauszuarbeiten.

Die Richtung der beruflichen Vorbereitung und Unterstützung muss nicht immer auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zielen, allerdings ist der immer noch konstatierte »Sozialisationsprozess in die WfbM hinein« (Detmar u. a. 2008, 14) kritisch in den Blick zu nehmen und zu überdenken. »Übergang Förderschule-Beruf« stellt dabei ganz klar in den Vordergrund, Selbstbestimmung zu stärken und die Handlungsmöglichkeiten der Schüler nach dem Abschluss der Förderschule zu erweitern. Wichtig

erscheint, die Schulabgänger nicht als homogene Gruppe, sondern als Personen mit unterschiedlichen Ausgangslagen, Bedürfnissen und einem je individuellen Unterstützungsbedarf zu sehen.

Ziel dieser Studie war es, die mit der Einführung von alternativen Strukturen verbundenen Möglichkeiten aufzuzeigen. Zu Scheibners (2010b,167) Kritik, heilpädagogische Forschung sei oftmals geneigt, wissenschaftlich zu begründen, dass lediglich der »Übergang ins allgemein übliche Erwerbsleben« als »der einzige Weg zur Zufriedenheit und einem hohen Selbstwertgefühl« der Betroffenen ist, soll folgendes angemerkt werden (vgl. auch Kap. 3.3.3): Ein solcher Begründungsstrang ist nicht Anliegen dieses Berichts. Sondersysteme wie z. B. die WfbM werden auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention nicht per se in Frage gestellt. Es besteht keineswegs eine Pflicht zur beruflichen Teilhabe für Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, vielmehr lautet die Forderung, Barrieren abzubauen, festgeschriebene und vorgegebene Lebenswege zu vermeiden und damit eine möglichst freie (Aus-)Wahl der Orte gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen.

»Es gilt (...), in den Dimensionen von Komplexität, Vielfalt und Differenz, von Heterogenität und Verschiedenartigkeit [zu denken], und all dies schließt einfache Lösung aus« (Ellger-Rüttgardt 2009, 373).

Eine Wahl ist aber nur möglich, wenn den betroffenen Menschen Alternativen bekannt sind. Menschen mit geistiger Behinderung benötigen einen konkreten Zugang zu alternativen Handlungs- und Berufsmöglichkeiten, und zwar nicht so sehr über Informationen wie das Erlesen von Broschüren, sondern vielmehr durch eigenes Erleben und Erfahren. Damit werden Wahlmöglichkeiten in einer angemessenen Breite eröffnet. Lautet das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses, bezogen auf die berufliche Teilhabe, letztendlich WfbM und ist diese Wahl unter Einbezug des Betroffenen entstanden und getroffen worden, so widerspricht diese auch nicht dem Geist der UN-Konvention. Gerade die evBO stellt daher einen zentralen Baustein dar: Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensweg, das Einräumen eigener Entscheidungen bezüglich einer beruflichen Zukunft kann stets als Erfolg betrachtet werden, womit ein Scheitern nach der evBO aus dieser Zielperspektive heraus gar nicht möglich ist.

Aufgezeigt werden soll, dass entsprechend der Konzeption und Zielrichtung »Übergang Förderschule-Beruf« die Möglichkeit bietet, für einen Teil der Schüler des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung Alternativen zu erproben und eine selbstbestimmte Entscheidung zu treffen. Dies wird und ist durch den Einbezug des IFD möglich, da die Schule das alleine aufgrund ihrer Ressourcen und z. T. fehlenden Kenntnisse des betrieblichen Sektors nicht leisten kann.

Zentrale Ergebnisse

Politische Bedingungen

Eine deutliche politische Willensbekundung erscheint für eine systematische Entwicklung unerlässlich. Maßnahmen werden verlangt, in denen der Wille zur Umsetzung der UN-Konvention durch die Schaffung integrativer bzw. inklusiver Strukturen zum Ausdruck kommt.

Die Zusammenarbeit von StMAS und StMUK während der Projektphase 2007–2009 sowie die Beteiligung der Agentur für Arbeit durch die Kooperationsvereinbarung ab 2009 ermöglichten bayernweit die Etablierung erforderlicher Strukturen, im Wesentlichen durch die Bereitschaft zur Finanzierung von »Übergang Förderschule-Beruf« sowie die Umsetzung von Netzwerkarbeit. Gerade die bundeslandweite Einrichtung einer Maßnahme, die, sozusagen von »oben« Alternativen zur WfbM eröffnen soll, unterscheidet »Übergang Förderschule-Beruf« von bisherigen, meist regional begrenzten Konzepten und Projekten.

Schule

Viele der in das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« einbezogenen Schulen sowie Lehrkräfte hatten im Vorfeld wenig Erfahrung mit Integrationsprojekten. Nur vereinzelt waren Ansätze zur Erweiterung der beruflichen Handlungsmöglichkeiten der Schulabgänger durch Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der beruflichen Rehabilitation zu verzeichnen. Seit Einführung des neuen Lehrplans in Bayern weist sich die Berufsschulstufe vermehrt durch inhaltliche, methodische und organisatorische Eigenständigkeit aus, wobei hier durchaus zwischen den einzelnen Schulen Unterschiede zu beobachten sind. Interessant erscheint, dass ein lebensweltlich orientiertes Lernen und handlungsorientierte Methoden einen mittlerweile hohen Stellenwert einnehmen, mit einem insgesamt erhöhten Praxisanteil im Unterricht. Die vorliegende Studie zeigt auf, dass die berufliche Vorbereitung an den Schulen noch recht unterschiedlich ausgestaltet wird, vor allem was die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die angebotenen und durchgeführten Praktika sowie die Durchführung persönlicher Zukunfts- bzw. Berufswegekonferenzen betrifft. Böhringer (2008) betont, dass das Leitziel »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« eine konzeptionelle Grundlage und Verankerung benötigt, die das Aufzeigen von Wahlmöglichkeiten zur Regel macht und die Übergänge in die WfbM als lediglich eine Möglichkeit unter vielen betrachtet. Schule muss bereits frühzeitig nachschulische Lebenswelten in den Blick nehmen und damit verbunden eben auch berufliche Orientierung sowie Berufswahlvorbereitung anbieten (vgl. Winkler 2009, 112; 127). Vor allem die Vermittlung von (allgemeinen sowie arbeitsrelevanten) Schlüsselqualifikationen wie z. B. Motivation, Zuverlässigkeit oder soziale Kompetenzen (vgl. Stein 2000; Winkler 2009 in Bezug auf Vernooij 2005; Fasching/Niehaus 2004a) müssen bereits in der Unter-, Mittel- und Oberstufe in den Blick genommen werden, da diese wesentliche Aspekte zur Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt darstellen. Sie zu vermitteln, liegt im

Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Lehrkräfte (sowie des Elternhauses) und kann durch die konsequente Umsetzung des neuen Lehrplans für die Berufsschulstufe auch gelingen; so können Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bereits während ihrer Schulzeit auf die Möglichkeit einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Es hat sich u. a. auch gezeigt, dass Mobilität ein wesentliches förderndes Kriterium zur Realisierung eines selbstständigeren Lebens sowie einer Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt darstellt. Insofern müssen Mobilitätserziehung und -training in allen Klassenstufen angeboten werden – fehlende bzw. eingeschränkte Mobilität stellt eine wesentliche Barriere dar.

Aus all diesen Forderungen an die Lehrkräfte und deren Unterrichtsgestaltung folgt die Notwendigkeit, diese auch ausreichend zu informieren und intensiv zu unterstützen. In der Studie wurde festgestellt, dass viele Lehrkräfte Informationen vor allem über Eigeninitiative (z. B. Recherche im Internet) erhalten, hier zeigt sich Handlungsbedarf. Fortbildungen zu beruflicher Integration und beruflicher Bildung müssen systematisch angeboten werden.

Dualisierung von Lernorten

Um »Ausgrenzungsprozesse« (Biermann 2010, 260) von Menschen mit (geistiger) Behinderung im Bereich der beruflichen Bildung zu vermeiden, bedarf es der Erprobung und Einführung von Strukturen, die Integration und Inklusion fördern. Dabei muss sowohl auf die individuellen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Bedarfslagen als auch auf die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes eingegangen werden, um »für die Qualifizierung und Beschäftigung ein weitgehend gemeinsames Lernen und Arbeiten in den üblichen Lern- und Arbeitsstätten⁷⁵« (ebd., 260) zu ermöglichen. Maßnahmen zur Integration sind nicht ausschließlich als Arbeitsmarktpolitik zu verstehen, sondern müssen vor allem als »pädagogische Unterstützungsangebote« (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 26) verstanden werden. »Handlungsorientierung« ist längst als Unterrichtsprinzip anerkannt, es gilt jedoch, dieses nicht nur in schulischen Settings (Fachunterricht, Projektarbeit, Schülerfirmen etc.), sondern auch in Realsituationen umzusetzen (v. a. Betriebserkundungen, Betriebspraktika) (vgl. Winkler 2009). Orientierung muss in »wirklichkeitsentsprechenden Erfahrungs- und Erprobungsfeldern« (Böhringer 2008) verankert sein. Die Notwendigkeit einer Dualisierung der Lernorte wird hier angesprochen: Schule und Betrieb stellen gleichermaßen Orte der beruflichen Orientierung und Bildung dar. Erfahrungen der Schüler aus der Arbeitswelt müssen in der Schule aufgenommen und bearbeitet werden. Radatz (2008b, 202; 204) gibt an, dass die WfbM immer noch die bevorzugte Einrichtung für Praktika darstellt. Dennoch absolvieren durchaus auch einige Schüler in der Schulzeit Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Es gibt auch Lehrkräfte, die aus persönlichem Engagement heraus ihren Schülern berufliche Alternativen eröffnen wollen und (gemeinsam mit den

75 Biermann (2010, 260) nimmt hier Bezug auf das aktuelle Diskussionspapier RehaFutur der Deutschen Akademie für Rehabilitation 2009.

Schülern bzw. deren Elternhaus) Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt organisieren. Somit stehen diejenigen Schulen, die sich eher zurückhalten sowie Ängste und Vorbehalte artikulieren denjenigen gegenüber, die mit Offenheit und Engagement berufliche Alternativen aufzeigen (wollen). Von einer systematischen Vorgehensweise bei der Akquise von betrieblichen Praktika (außerhalb der WfbM) kann insofern noch nicht gesprochen werden.

Auch in der vorliegenden Studie wurden diese Ergebnisse bestätigt: Obwohl alle befragten Lehrkräfte angaben, in ihrer Schule ein breites Spektrum an Berufsfelderkundungen anzubieten und dabei die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen, bleibt festzuhalten, dass Länge und Anzahl der einzelnen Praktika in der Berufsschulstufe stark variierten und vor Beginn von »Übergang Förderschule-Beruf« Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes in den einzelnen Schulen ganz unterschiedlich realisiert wurden, abhängig vom Engagement des einzelnen Lehrers oder Schülers bzw. deren Umfeld. Trotz, dass über die Hälfte der Lehrkräfte angaben, sich um Praktikumsplätze für ihre Schüler in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes zu bemühen, konnten nur ca. ein Viertel der Lehrkräfte hier auch tatsächliche Kontakte angeben. Die Zusammenarbeit mit dem IFD als Möglichkeit der Unterstützung der Schüler wurde vor dem Projekt ebenfalls lediglich sporadisch genutzt (vgl. Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006).

Vernetzungsstrukturen/Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen können Lehrkräfte den notwendigen Aufwand der Akquise sowie Begleitung und Auswertung von unterschiedlichen Praktikumsmöglichkeiten zusätzlich zu ihren sonstigen schulischen Aufgaben nicht leisten. Außerdem fehlen ihnen häufig wesentliche Kenntnisse über den betrieblichen Alltag sowie Kontakte zu Betrieben. Doose (2007b) verweist hier auf die Notwendigkeit von schuleigenen Konzepten zur beruflichen Orientierung sowie das Angebot von Fortbildungen zur Qualifikation der Lehrkräfte.

Die Zuständigkeit der Schule endet mit der Schulzeit, im Anschluss übernehmen andere Institutionen im Bereich »Arbeit« (vorrangig die Bundesagentur für Arbeit). Kooperationen zwischen den beteiligten Akteuren bestehen vielerorts selten bzw. nur lokal begrenzt. Eine solche Trennung bedeutet für die Schulabgänger einen grundsätzlichen Wechsel, der mit einem neuen Status, neuen Aufgaben und neuen Ansprechpartnern etc. einhergeht, was gerade für junge Menschen mit geistiger Behinderung eine Herausforderung darstellen kann. Winkler (2009, 139) verweist auf die Notwendigkeit des Aufbaus regionaler Kooperationsstrukturen, »weil Schule die berufliche wie auch gesellschaftliche Integration nicht von alleine vorbereiten, organisieren und begleiten kann«.

Zentral erscheint die Schaffung einer Schnittstellenkonzeption, im Sinne einer Zusammenarbeit von Schulen, Betrieben und weiteren am Prozess der beruflichen Integration beteiligten Partner (vgl. Trost 1999, 164). Der IFD stellt dabei einen kompetenten außerschulischen Partner bei der Unterstützung im Übergangsprozess von der

Förderschule in den Beruf dar (Multiprofessionalität), um Maßnahmen zur Teilhabe am Arbeitsleben durchzuführen (vgl. SGB IX, § 109, § 110). Detmar (2008, 282) zeigt auf Grundlage von Standortanalysen, dass lediglich ein Fünftel aller in seine Studie einbezogenen Schulen »von einer regelmäßigen und/oder organisierten Zusammenarbeit mit den IFD berichteten«, bei etwas mehr als einem Zehntel der Schulen »lassen die Einschätzungen eher auf eine sporadische Zusammenarbeit schließen«, allen anderen Schulen »ist der IFD unbekannt oder er leistet keine Unterstützung«. Dies spiegelt die bundesweit ungeklärte Situation der Beauftragung der Dienste wider. Gleichzeitig wird angemerkt:

»Sowohl Schulen als auch Arbeitsagenturen und WfbM weisen mehrfach auf die Wichtigkeit der Zusammenarbeit der Akteure unter Einschluss des IFD hin. Betont wurde ebenfalls mehrfach die Bedeutung ausreichender Ressourcen des IFD für die Unterstützung von Schulen und WfbM« (ebd., 291).

Brüche zwischen Schule und nachschulischen Institutionen, Systemwechsel, getrennte Zuständigkeiten, veränderte Begriffsbezeichnungen und Definitionen können einen (negativen) Einfluss auf den Übergangsprozess von Schulabgängern ausüben.

In Bayern wird versucht, mit »Übergang Förderschule-Beruf« einen Übergang ohne Brüche zu ermöglichen, durch Formen einer intensiven Zusammenarbeit und Entwicklung von Netzwerken und dies auf unterschiedlichen Ebenen, zwischen Vertretern der beteiligten Institutionen auf übergeordneter Ebene sowie im Rahmen von Berufswegekonferenzen.

Es wurden Bedingungen geschaffen, die dem IFD die Erfüllung seines gesetzlich verankerten Auftrags, schwerbehinderte Menschen (insbesondere Schulabgänger) in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2006), ermöglichen. Eine Institutionalisierung von Netzwerken durch »Übergang Schule-Beruf« kann nachgewiesen werden. Schule und IFD unterstützen die jungen Menschen während des Übergangs und begleiten den Lernprozess, dessen Ziel das Finden des eigenen (beruflichen) Weges darstellt. Hervorzuheben ist dabei, dass die beteiligten Institutionen bzw. die jeweils Verantwortlichen sich darauf verständigt haben, in den Bereich der Integration zu investieren (IFD als Maßnahmeträger), anstatt zu versuchen, Kosten einzusparen (Ökonomisierung sozialer Dienstleistungen, Ausschreibungen, Vergabe an den Anbieter mit den kostengünstigsten Sätzen). Dabei hat es das langwierige prozesshafte Vorgehen der Einführung von »Übergang Förderschule-Beruf« ermöglicht, die Konzeption zuerst konzentriert auf einzelne Schulen und Integrationsberater zu erproben und gestalten, regionale und überregionale Problemstellungen zu erkennen und zu bearbeiten, Netzwerke aufzubauen, die Kommunikation zwischen den einzelnen beteiligten Institutionen sowie den beteiligten Akteuren vor Ort zu intensivieren, Zusammenarbeit zu gestalten und Synergieeffekte erzeugen zu können.

Die Vernetzung der einzelnen Partner ist auf einem guten Weg. Sowohl die Zusammenarbeit im Lenkungsreis als auch die Kooperationen vor Ort bezüglich der

einzelnen teilnehmenden Schüler werden überwiegend als positiv gewertet. Es gibt jedoch noch Handlungsbedarf bezüglich der Informationsübermittlung zwischen den verschiedenen beteiligten Partnern und vereinzelt bedarf es noch einer Klärung von Zuständigkeiten.

Diese durch das Projekt entstandene, intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Integrationsberatern kann als Erfolg verbucht werden. Die erreichten Vernetzungsstrukturen führen zu einer Öffnung der Schule, einhergehend mit einer Erhöhung der Anzahl und Länge der durchgeführten Praktika. So können in gegenseitiger Absprache Interessen der Schüler erkannt, Betriebe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nach diesen Interessen sondiert und Schüler in Praktika vermittelt werden, um ihnen zunächst die Möglichkeit zu geben, sich mit den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes vertraut zu machen. Das kann auch bedeuten, dass Schüler durchaus nach absolvierten Praktika erleben, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein und damit für ihr weiteres Berufsleben den Eintritt in die WfbM wählen. Genau dies aber macht einen bedeutsamen Unterschied aus: Diese Entscheidung basiert auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und einer daraus resultierenden Wahlmöglichkeit und erfolgt in Absprache mit dem gesamten Unterstützungssystem, wobei hier – frühzeitig angesetzte – Berufswegekonzferenzen einen zentralen Stellenwert einnehmen. So kann der Automatismus »Förderschule-WfbM« durchbrochen werden.

Der Wille zur Zusammenarbeit zwischen den einzelnen am (beruflichen) Übergangsprozess beteiligten Akteuren kann daher als zentrales Element herausgestellt werden. Vernetzung auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht einen Austausch über Ziele und Vorgehensweisen, schafft Bedingungen für den Aufbau von Strukturen, die das einzelne Individuum in den Mittelpunkt stellen und gleichzeitig die organisatorischen Zwänge, aber auch die Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume der beteiligten Akteure zur Sprache bringen (können). Die Verantwortlichen verschiedener Bereiche wurden in der mittlerweile mehr als vierjährigen Laufzeit von »Übergang Förderschule-Beruf« auf Grundlage der gemachten Erfahrungen und erreichten Ergebnisse offener. Des Weiteren gestalteten sich Kooperationen selbstverständlicher, gemeinsame Zielvorstellungen wurden konkreter und offener formuliert.

Die Berufswegekonzferenz hat neben der direkten Diskussion und dem Austausch über mögliche Wege des Jugendlichen noch ein weiteres Ziel: Durch ein frühzeitiges Zusammenkommen, das Kennenlernen der zuständigen Personen, Stellen und späteren Leistungsträger und ein abgestimmtes Vorgehen sollen mögliche Lücken erkannt, ein Bruch direkt nach der Schulzeit verhindert und die Chance auf berufliche Teilhabe erhöht werden.

IFD

Der IFD wird auf gesetzlicher Grundlage aktiv, um schwerbehinderte Schulabgänger beim Übergang aus der Schule in ein betriebliches Arbeitsverhältnis zu unterstützen. Dafür benötigen die Dienste jedoch eine Beauftragung, die bis zu Beginn von »Über-

gang Förderschule-Beruf« nur selten erteilt wurde. Durch das Projekt wurden die Grundlagen geschaffen, dieses Klientel in größerem Maße betreuen zu können. Trost erwähnt bereits 1999 Integrationsfachdienste als sinnvolle Partner. Der IFD stellt aufgrund der Möglichkeit einer Begleitung in unterschiedlichen Phasen (Orientierung, Qualifizierung, Vermittlung, Begleitung) einen möglichen langfristigen Partner dar. Zugleich wird mit einem einheitlichen Qualitätssystem (KASSYS) gearbeitet.

Die Aufgaben des IFD sind vielfältig (vgl. Kap. 6.2.1.2). Sie umfassen neben der Begleitung und Unterstützung des Menschen mit Behinderung vor allem auch die kontinuierliche und verlässliche Beratung und Unterstützung des Praktikumsbetriebs bzw. (potentiellen) Arbeitgebers, da sich gezeigt hat, dass mangelnde Informationen, Vorbehalte und falsche Vorstellungen bzw. Unwissenheit bezüglich der Behinderungsformen, des Umgangs mit dem betroffenen Menschen sowie bezüglich dessen Leistungsfähigkeit die häufigsten Faktoren sind, die einem regulären Arbeitsverhältnis solcher Personen im Weg stehen. Magin (2011, 85) nennt Informationsdefizite und Einstellungen der Betriebe als Teilhabebarrieren:

»Ein bedeutsames Hemmnis für die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben sind Informationsdefizite bei Arbeitgebern und bei behinderten Menschen und ihren Angehörigen über die Möglichkeiten und Wege in das Erwerbsleben. Daraus folgen Vorurteile und Ängste auf beiden Seiten«.

Dies konnte, wie erwähnt, auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Durch Veranstaltungen, persönliche Beratungen z. B. durch den IFD, Kontakte mit Personen mit Behinderungen, Einschätzen der Kompetenzen und Leistungsfähigkeit dieser Personen in Praktika etc. können diese teilweise überwunden werden. Eine fachliche, vom Betrieb anerkannte Unterstützung und Beratung ist erforderlich und unverzichtbar.

Obwohl die Unterstützung durch den IFD von allen Beteiligten als gewinnbringend eingeschätzt wird, ist bei einem Teil der im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« tätigen Integrationsberatern ein Fortbildungsbedarf zu beobachten im Hinblick auf

- den Bereich »Übergang Schule-Beruf«,
- spezifische Bedarfslagen bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie
- Gender (geschlechterspezifische Unterstützungsarbeit).

Erforderliche Ressourcen

Eine ungenügende Finanzierung führte bislang dazu, dass »an vielen Orten Menschen mit einem höheren und langfristigen Unterstützungsbedarf de facto aus der Unterstützung herausfallen« (Doose 2005). So werden bestimmte Personengruppen wie schwerbehinderte Personen aus Werkstätten oder Schulabgänger nicht erreicht (vgl. ebd.).

Integration kann nur gelingen, wenn Ressourcen und hier vor allem finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, die eine ausreichende Betreuung und Begleitung der Menschen mit geistiger Behinderung ermöglichen. Die zur Verfügung stehenden Mittel während der evBO erscheinen insgesamt knapp bemessen, da diese erste Kennenlern- und Orientierungsphase eine umfängliche fachliche und inhaltliche Arbeit bedeutet, verbunden mit hohem Aufwand seitens des Integrationsberaters bezüglich der Arbeit mit der Lehrkraft, mit dem Teilnehmer sowie auch mit dem sozialen Umfeld, da dessen Einbezug und (vorhandene vs. fehlende) Unterstützung Integrationsbemühungen stark beeinflusst. Wechseln die Teilnehmer in die »Unterstützte Beschäftigung«, relativiert sich dieser Aufwand wieder etwas, da dann »Qualifizierung« bereits zum großen Teil während der evBO geleistet wurde. Grundsätzlich liegt die Herausforderung einer Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nach Aussagen der Integrationsberater (laut Experteninterviews) darin, individuelle, für den behinderten Menschen passende Arbeitsstellen zu finden. Dafür ist eine intensive Vorbereitung und Begleitung notwendig, nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für das kollegiale Umfeld und für Vorgesetzte. Erst wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung ihren Status der Marginalisierung überwinden, wenn sie als potentielle Arbeitnehmer in das Bewusstsein von Arbeitgebern gelangen, kann sich die gesellschaftlich nach wie vor bestehende Hemmschwelle und Unsicherheit im Umgang miteinander verringern.

Eine wesentliche Aufgabe des Integrationsberaters während der kompletten Zeit der Begleitung besteht neben der beruflichen Orientierung, Stabilisierung und Nachbegleitung grundlegend in der Netzworkebildung. Er muss Brücken und Verbindungen zu allen zuständigen Organisationen und Institutionen bauen, muss die Schüler selbst wie auch die Bezugspersonen (Eltern, Betreuer) über zuständige Institutionen in unterschiedlichen Belangen informieren (Wohnen, Freizeit etc.). Auch in diesem Punkt zeigt sich die Wichtigkeit ausreichender Kapazitäten, die für die Begleitung zur Verfügung stehen.

Als positiv zu betrachten ist die lange Laufzeit von »Übergang Förderschule-Beruf«, in der eine Phase der beruflichen Orientierung zusammen mit einer Maßnahme zur Unterstützung beim Erhalt eines Arbeitsplatzes auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt miteinander verknüpft ist. Durch die bis zu drei Jahre währende Möglichkeit der Begleitung (mit Option auf Verlängerung) wird auf Seiten des IFD dem bei kurzen Laufzeiten bzw. Finanzierung über Erfolgsprämien (erfolgsabhängige Bezahlung) vorherrschenden Druck entgegen gewirkt,

»auf eine möglichst rasche Vermittlung des betreffenden Klienten hinzuwirken, was zu Lasten einer sorgfältigen Planung und Umsetzung beruflicher Integration gehen kann sowie den Aspekt der Nachhaltigkeit weitestgehend unberücksichtigt lässt« (Schüller 2009, 99).

Schüller führt bezugnehmend auf vorliegende Evaluationsberichte weiterhin die dort gewonnene Erkenntnis aus, dass

»vor dem Abschluss von Arbeitsverträgen eine längere Erprobungsphase notwendig (ist), um die Fähigkeiten und betrieblichen Einsatzmöglichkeiten der betreffenden Person realistisch einschätzen zu können und die Arbeitgeber für die Beschäftigung von behinderten Menschen zu gewinnen« (ebd., 99).

Die lange Laufzeit von »Übergang Förderschule-Beruf« mit den zwei Maßnahmen evBO und UB ermöglicht ein flexibles, an den Bedürfnissen des Teilnehmers, aber im gegebenen Fall auch an den Bedarfslagen des Betriebs orientiertes Vorgehen. Nur durch ein solches Vorgehen können passgenaue Lösungen geschaffen werden. Es zeigte sich, dass sich der aufgebrachte Stundenumfang für jeden Teilnehmer sehr unterschiedlich gestaltet. Durchwegs kann ein individueller, an den persönlichen Bedürfnissen des Schülers, und an den örtlichen Gegebenheiten orientierter Betreuungsschlüssel beobachtet werden. Die Gewährung einer Teilnahmedauer von 24 Monaten in der Maßnahme »Unterstützte Beschäftigung« pro Teilnehmer (mit Option auf Verlängerung) seitens der Arbeitsagentur darf nicht in Frage gestellt werden. Eine kürzere Vergabe (z. B. lediglich 12 Monate) aus finanziellen Gründen stände den fachlichen Erfordernissen entgegen.

Durch den Übergang von der Projektphase in die Gesamtmaßnahme (September 2009) und die damit verbundene Überführung der zweiten Phase in die Maßnahme »Unterstützte Beschäftigung« wird der Druck seitens der Agentur für Arbeit, Vermittlungen zu erreichen, wieder verstärkt wahrgenommen, was nach Aussagen der IFD zulasten der Orientierung am Individuum gehen kann.

Platzbeschränkung

Insgesamt ist die beschränkte Anzahl an Teilnehmerplätzen, die in »Übergang Förderschule-Beruf« zur Verfügung stehen, kritisch zu bewerten, vor allem, wenn sie dazu führt, potentiell geeignete Schüler aufgrund fehlender Betreuungsplätze auszuschließen. Ein solches Vorgehen widerspricht allen bisherigen Ausführungen zu heilpädagogischen Leitideen, insbesondere der Forderung nach mehr Selbstbestimmung und Teilhabe (vgl. Kap. 3.3). Vor allem die erste Phase von »Übergang Förderschule-Beruf«, in der vorrangig die berufliche Orientierung ihren Platz hat (evBO), wäre grundsätzlich für einen höheren Anteil der Schülerschaft am Förderzentrum geistige Entwicklung eine sinnvolle Maßnahme, um berufliche Optionen kennen zu lernen und darauf aufbauend eigene Wege zu finden und zu gestalten. Gerade diese Phase der Orientierung, das Kennenlernen verschiedener Berufs- und Arbeitsfelder im Rahmen von Praktika mit fachlicher Unterstützung stellt ein Schlüsselement dar, um berufliche Vorstellungen zu konkretisieren und realistischer zu gestalten. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte mit steigenden Erfahrungen (wenn sie beobachten, wie sich die Teilnehmer durch die Möglichkeiten der Erprobung und die Herausforderungen durch die Praktika weiterentwickeln), auch mehr Schüler für die Teilnahme an der evBO melden – und dies unabhängig davon, ob ein späterer Übergang in die UB als realistisch angesehen wird. Es ist damit zu rechnen, dass das Kontingent von 200 Plätzen in naher Zukunft nicht mehr ausreichen wird. Auch in der zweiten

Phase (12. Jahrgangsstufe und nachschulisches Jahr, später: UB) stellt die Erprobung zum Teil noch ein wesentliches Element dar. Daher darf auch in dieser Phase eine ›Nichtvermittlung‹ nicht als ›Scheitern‹ angesehen werden. War eine solche Sichtweise während der Projektzeit noch problemlos möglich, erschwerte sie sich doch mit dem Übergang in die Maßnahme ›UB‹ der Agentur für Arbeit, da eine Teilnahme hier wesentlich stärker auf eine tatsächliche Integration in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes angelegt scheint.

Prozessorientierung/Orientierung am einzelnen Individuum

Wesentliche Aspekte von »Übergang Förderschule-Beruf« stellen die Prozessorientierung sowie eine Orientierung am einzelnen Individuum, seinen Bedürfnissen sowie Interessen und Fähigkeiten dar. Dies umfasst

- eine langfristige Begleitung statt Status-Quo-Erhebungen im Rahmen von Feststellungsverfahren, die Zugangsmöglichkeiten festschreiben;
- eine begleitende, kompetenzorientierte Diagnostik, die am Individuum und seinen Bedürfnissen ansetzt, vor allem die Stärken einer Person in den Vordergrund stellt und versucht, diese in reale Arbeitssituationen einzubringen;
- die Schaffung von Erfahrungsräumen.

Alternativen anbieten und berufliche Wege zu erschließen erfordert Zeit. Realsituationen konfrontieren die Schüler mit neuen Anforderungen, ungewohnten, z. T. auch auf den ersten Blick schwer durchschaubarer Strukturen. Aus diesen Gründen müssen Praktika intensiv begleitet und nachbetreut werden. Wenn dies gelingt, kommt es bei vielen Schülern durch die damit verbundenen Herausforderungen zu Entwicklungen, die viele Beteiligte immer wieder überraschen. Interessen der Schüler können erkannt werden, differenzierte Wünsche bezüglich Berufs- und Lebensplanung entwickeln sich und vorhandene Stärken und Kompetenzen können ausgebaut werden. Allerdings bedarf es häufig auch einer Unterstützung, die eigene Behinderung und damit verbundene Grenzen zu erkennen und dies auch zu verarbeiten.

Unterstützung/(langfristige) Begleitung

Der Übergang von der schulischen in die nachschulische, betriebliche Welt ist von großen Veränderungen gekennzeichnet. Eine Begleitung (im Sinne eines ›sozialen Kapitals‹) (vgl. Doose 2007a) über die Schwelle zwischen Schulabschluss und Ausbildung oder Arbeit stellt eine wichtige Ressource bei der Bewältigung dieses Übergangs sowie dem Erreichen individueller Ziele dar (vgl. Ebert 2009, 196; Stein 2009). Dabei gilt jedoch:

»Übergangsbegleitung darf nicht mit einer ›Erstversorgung‹ enden, sondern ist als langfristiger Prozess mit geregelten Zuständigkeiten zu verstehen« (Fasching/Niehaus 2004a).

Der IFD als gesetzlich verankerte Institution kann eine solch langfristig angelegte Begleitung bieten, auch dann, wenn nach dieser ersten Schwelle weitere Unterstützungsbedarfe ersichtlich werden, da er neben der Aufgabe der Vermittlung in Arbeit

auch die Sicherung des Verbleibs in Arbeit zu erfüllen hat (vgl. SGB IX; Stein 2009, 23; Schüller 2009, 93; Biermann 2008, 81ff.).

Bereits andere Projekte, z. B. QUBI haben nachgewiesen,

»dass nachhaltige Vermittlung eher gelingen [kann], wenn der gesamte Verlauf von der Auswahl der Beschäftigten bis hin zur Nachbetreuung am Arbeitsplatz in einer Hand liegt« (Projekt QUBI 2007, 17).

Für die Begleitung von Übergängen aus der Schule heraus zeigt sich der IFD als geeigneter Partner.

Man könnte nun die Frage stellen, warum die Förderschulabgänger nicht in der regulären »Unterstützten Beschäftigung« (§ 38a, SGB IX) platziert werden, die in allen Bezirken angeboten wird. Hierfür spricht die Notwendigkeit einer dauerhaften, möglichst durch eine gleichbleibende Person bzw. zumindest durch einen Dienst abgedeckte Betreuung, die personelle Kontinuität über alle Phasen der Begleitung sichern soll. Die reguläre »Unterstützte Beschäftigung« ist aufgrund der Vergabepaxis in allen Bezirken auf unterschiedliche Träger verteilt, sodass es in vielen Fällen zu einem personellen Wechsel kommen würde, wenn ein Übergang in diese Form erfolgen würde. Gerade für den Personenkreis von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erscheint jedoch vor allem eine personelle Konstanz in der Beratung und Begleitung von Bedeutung. Dies spricht für den Einbezug des IFD von der evBO bis hin zur Berufsbegleitung bzw. ggf. Krisenintervention. Eine Zerstückelung der Übernahme der evBO, UB u. a. durch verschiedene Träger erscheint nicht sinnvoll.

Hiermit verbunden ist zugleich auch die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, dass der IFD im Sinne einer »stand by« Funktion (Doose 2007a, 439) immer wieder aktiv wird und »nachfragt«, ob erneut Hilfebedarf vorliegt, evtl. auch in anderen Bereichen wie die Suche nach einer geeigneten Wohnform.

Verwirklichung von Selbstbestimmung/Aufzeigen von Alternativen und Praktika

Die Implementierung der Maßnahme stellte einen notwendigen Schritt dar, um es einem größeren Personkreis zu ermöglichen, berufliche Erfahrungen zu machen, Alternativen kennen zu lernen (evBO) und auf dieser Grundlage eigene Entscheidungen zu treffen.

Im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« können für eine größere Anzahl von Schülern begleitete Praktika organisiert, auf Grundlage tatsächlicher Erfahrungen Handlungsmöglichkeiten geschaffen und berufliche Wege selbstbestimmt gestaltet werden. Die Betroffenen können nun verstärkt selbst (mit)entscheiden, wo und wie sie beruflich tätig sein können und wollen (vgl. Kap. 3.5). In dieser Phase ergab sich nach den Interviews mit Lehrkräften und Integrationsberatern auch relativ übereinstimmend die Meinung, dass die Möglichkeit einer Erprobung im Rahmen der evBO sozusagen als »diagnostisches Instrument« für viele Schüler als geeignet angesehen wer-

den kann. Einigen Beteiligten scheint der für die berufliche Orientierung zur Verfügung stehende Zeitrahmen sogar noch zu kurz zu sein.

Auswahlkriterien

Zum Teil wurden Schüler von den Lehrkräften zur Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« ausgewählt, weil diese den Wunsch äußerten, nicht in eine WfbM wechseln zu wollen oder die Schüler bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbrachten, die die Lehrkräfte als relevant für einen Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt erachteten (wie z. B. Arbeitsverhalten, soziale Kompetenzen oder Mobilität; vgl. Kap. 6.2.3.1). Im Hinblick auf die Teilnehmer erscheint es sicherlich von Vorteil, wenn die Schüler bestimmte Kompetenzen mitbringen. Andererseits kann festgestellt werden, dass sich bei manchen Schülern Voraussetzungen und Fähigkeiten erst in den Praktika entwickeln, sofern diese ausreichend und kompetent begleitet werden (vgl. Kap. 6.2.4.2). Auch die Unterstützung durch das soziale Umfeld erwies sich als zentrale Voraussetzung, zum Teil wurden Schüler auch explizit aufgrund des Elternwunsches zur Teilnahme angemeldet. Doch in Bezug auf die Auswahlkriterien muss nochmals deutlich auf den Einfluss von Ängsten, Vorbehalten, (latenten) Einstellungen und Fehl- und Vorurteilen (vgl. Kap. 6.2.2.6) hingewiesen werden, die einen erheblichen Einfluss darauf haben, ob bzw. welche Schüler für »Übergang Förderschule-Beruf« vorgeschlagen werden.

Zu überlegen wäre weiterhin, wie auch Schüler mit umfanglicheren Behinderungen in integrative Maßnahmen mit einbezogen werden könnten.

Ängste und Vorbehalte/Sensibilisierung für (berufliche) Integration

Obwohl die Lehrer insgesamt die mit dem neuen Lehrplan für die Berufsschulstufe einhergehende Offenheit gegenüber einer festgeschriebenen Zukunft der Schulabgänger aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung begrüßen und die Mehrheit berufliche Integration allgemein befürwortet, darf nicht übersehen werden, dass in der Praxis Ängste und Vorbehalte von Lehrern, aber auch von Eltern oder anderen Personen des sozialen Umfelds der Schüler die Integrationsbemühungen durchaus hemmen können (vgl. Kap. 6.2.2.6). Diese haben – neben zur Verfügung stehenden Ressourcen – einen tendenziell großen Anteil daran, inwiefern Alternativen angesprochen werden und berufliche Vorbereitung solche auch mit einbezieht. Sie können sich auf mehrere Aspekte beziehen, so z. B. auf die Befürchtung, dass mit der Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt der Anspruch auf einen Werkstattarbeitsplatz verloren geht (vgl. auch Radatz 2008b, 211). Hier muss im Vorfeld viel Aufklärungsarbeit geleistet werden, vor allem durch die Integrationsberater, aber auch durch Vertreter der Bezirke und der WfbM. Die Konzeption von »Übergang-Förderschule-Beruf« sieht vor, dass ein Übergang in die WfbM bei Scheitern einer betrieblichen Integration möglich ist, »sofern die entsprechenden Bedingungen erfüllt sind« (vgl. Gößl/Kolb/Wirsching 2011, 77). Diese Bedingungen müssen jedoch konkretisiert und den Betroffenen transparent gemacht werden. Die

Angst, der Zugang zur WfbM könnte verwehrt werden, hat (möglicherweise) Einfluss darauf, Schüler gar nicht erst zur Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« zu melden⁷⁶. Der IFD als dauerhafter Ansprechpartner, auch bei Auftreten von Problemen im beruflichen Bereich nach erfolgreicher Vermittlung, muss klar herausgestellt werden, zum anderen muss aber Radatz (2008b, 211) zugestimmt werden, dass eine

»in dieser Hinsicht entgegenkommende Aufnahmepolitik (...) [der Werkstätten] dazu führen [würde], dass Betroffene betriebliche Integrationschancen nutzen und nicht aus Sorge um die berufliche Zukunft vor ihnen zurückschrecken«.

Ein Schulabgänger aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hat es vor allem aufgrund der Unterstützung durch den IFD sowie den an ihn angepassten Arbeitsplatz geschafft, ein Beschäftigungsverhältnis in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes einzugehen. Geht dieser Arbeitsplatz aufgrund z. B. einer betriebsbedingten Kündigung verloren, ist nicht davon auszugehen, dass kein Unterstützungsbedarf der Person mehr vorhanden ist. Der IFD kann wieder eingeschaltet werden, der Weg ist von neuem offen. Des Weiteren muss erwähnt werden, dass Personen, die bereits in einem regulären Betrieb beschäftigt waren, nicht vorrangig in die WfbM wechseln wollen bzw. diese nur als vorübergehende Lösung betrachten, bevor ein neuer Versuch gestartet werden soll, wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu sein.

Ein weiterer Vorbehalt gegenüber einer Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt stellt aus Sicht des sozialen Umfelds die mit der WfbM verbundene Absicherung dar. Andere Ängste beziehen sich vorrangig auf die Unsicherheit bezüglich der beruflichen Zukunft einer vermittelten Person als auch ihrer zukünftige Situation in anderen Lebensbereichen (Wohnen, Freizeit, Sozialkontakte etc.).

Indem die Rahmenbedingungen offen gelegt und transparent werden und möglichst umfassend Einblick in alle Maßnahmen und deren Mechanismen und Wirkungsweisen gewährt werden, kann den oben aufgezeigten Befürchtungen und Vorbehalte begegnet werden. Es scheint hier notwendig, mehr Einblicke in Alternativen zur WfbM zu geben, best-practice Beispiele zu benennen sowie Wirkungen von Integrationsmaßnahmen aufzuzeigen (vgl. Kap. 6.3).

Perspektiven der Teilnehmer

Neben dem elterlichem Interesse sowie dem Vorschlag von Lehrkräften an einer Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« strebt ein großer Teil der Schüler aus eigener Motivation den Weg in einen Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes an. Aus pädagogischer Sicht muss betont werden, dass es Schüler gibt, die den Wunsch bereits deutlich in ihrer Schulzeit artikulieren, zum anderen kann dieser sich auch erst durch

76 Faktisch ist zumindest der wissenschaftlichen Begleitung kein Fall bekannt, bei dem dieser Übergang, sollte er nötig gewesen sein, höchst problematisch bzw. unmöglich gewesen war. Wartezeiten aufgrund einer Gutachtenerstellung bzw. Warten auf freie Plätze in der WfbM kann dagegen durchaus möglich sein. Nicht unerwähnt dabei bleiben darf natürlich, dass sich die WfbM als Ganzes momentan aufgrund der hohen Zugangszahlen im Wandel befindet und sich damit die Definition, wer werkstattbedürftig ist, zukünftig ändern könnte.

Praktika in verschiedenen Settings (WfbM, allgemeiner Arbeitsmarkt) entwickeln. Daher ist hier an die Schulen zu appellieren, die im Berufsschulstufenlehrplan angeordneten Praktika auch außerhalb der WfbM durchzuführen.

Interessant erschien die Frage nach den Gründen für eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« aus Sicht der Jugendlichen. Hier konnten mehrere ausgemacht werden:

- der Wunsch, Alternativen kennen zu lernen;
- das Gefühl einer Stigmatisierung durch die Arbeit in der WfbM;
- das Erleben einer Unterforderung durch das Tätigkeitsprofil der WfbM;
- die Höhe des Lohns in der WfbM.

Es zeigt sich an dieser Stelle deutlich eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Selbstbild bzw. dem Selbstverständnis der Jugendlichen und dem Bild der Gesellschaft über diesen Personenkreis. Die WfbM als Ort der beruflichen Teilhabe wird vorerst von vielen Jugendlichen abgelehnt, wobei sich aufbauend auf Erfahrungen aus den Praktika diese Sichtweise ändern kann, insofern, dass z. B. bei Überforderung in einem Betrieb die WfbM als (zumindest vorläufige) beste Möglichkeit angenommen wird. Die Mehrheit der befragten Teilnehmer empfanden die Praktika sowie die Unterstützung des IFD auf diesem Weg der beruflichen Orientierung und eventuellen Platzierung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als hilfreich.

Quantitative Ergebnisse

Durch »Übergang Förderschule-Beruf« werden Alternativen zur Arbeit in der WfbM aufgezeigt, eigene Entscheidungen ermöglicht und z. T. Lebensverhältnisse in integrativen Settings realisiert. »Übergang Förderschule-Beruf« zeigt, dass eine berufliche Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt unter bestimmten Voraussetzungen und bei bedarfsgerechter Beratung und Unterstützung ermöglicht werden kann (vgl. Kap. 7). Bei der Einschätzung der Qualität einer Maßnahme muss allerdings überlegt werden, was unter Erfolg zu verstehen ist und dass aus der Perspektive der verschiedenen Beteiligten unterschiedliche Erfolgskriterien herangezogen werden können und dementsprechend die Einschätzung von »Erfolg« unterschiedlich ausfallen kann. Während Auftragsgeber vor allem Vermittlungsquoten als Erfolg betrachten, bedeutet dieser für die Integrationskräfte, »wenn sie in den verschiedenen Phasen der Beratung erfolgreich waren« (Fasching/Niehaus 2004a). Vermittlungszahlen alleine reichen als Qualitätskriterium keineswegs aus.

Dennoch kann durch die bayerische Maßnahme »Übergang Förderschule-Beruf« belegt werden, dass für eine größere Anzahl von Schulabgängern eine berufliche Integration möglich wird. Insgesamt konnten nach Angaben des ZBFS zum Stand September 2010 insgesamt 60 Vermittlungen verzeichnet werden, bezogen auf den 1. und 2. Durchgang ist eine Vermittlungsquote von über der Hälfte aller Teilnehmer zu verzeichnen (vgl. Kap. 6.2.4.1). Doch auch für die Teilnehmer, die nicht vermittelt wurden, konnte durch die qualitative Forschungsstrategie der wissenschaftlichen Be-

gleitung nachgewiesen werden, dass die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« zum Teil sehr positive Wirkungen hatte.

Qualitative Entwicklungen

»Erfolg« darf somit nicht auf rein quantitativ erhobene Vermittlungsquoten reduziert werden. Mit der vorliegenden Konzeption lassen sich über die erreichten Vermittlungen hinaus noch weitere und grundlegendere Ziele umsetzen, die aus heilpädagogischer Sicht zentral erscheinen unter der Berücksichtigung qualitativer Aspekte. Fasching/Pinetz (2008, 38) weisen darauf hin, dass solch Merkmale

»als qualitative Erfolgskriterien mit in die Bewertung einer Maßnahme seitens der Fördergeber einbezogen werden (sollten), da diese – abgesehen von den ›hard facts‹ – auch zum Gesamterfolg einer Maßnahme beitragen«.

Durch die Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« sowie auch durch die eventuelle Integration in Arbeit können bei einigen Jugendlichen qualitative Fortschritte bzw. Entwicklungen in anderen Bereichen (z. B. Kommunikation, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen), oftmals vorher ungeahnten Ausmaßes, festgestellt werden.

Das Kennenlernen von Alternativen oder das Sich-Ausprobieren-Können im Rahmen der beruflichen Orientierung schaffen Grundlagen, um selbstbestimmter eigene berufliche Wege beschreiten zu können. Die Übergänge, die während bzw. nach der Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« in die WfbM zu verzeichnen sind, unterliegen somit differenzierten Entscheidungsgrundlagen. Die WfbM als Ort der beruflichen Teilhabe kann eher als Ergebnis einer Wahl angesehen werden, wenn man sich selbst als Person, die eigenen Fähigkeiten wie auch Grenzen erproben durfte.

Damit kann Scheibner (2010b, 167) zugestimmt werden, wenn er davor warnt, im Rahmen der Diskussion um berufliche Teilhabe nur »ausschließlich den Übergang ins allgemein übliche Erwerbsleben« als gelungen anzuerkennen. Es soll in diesem Bericht klar zum Ausdruck kommen, dass nicht die Werkstatt als Institution der beruflichen Teilhabe in der Kritik steht, sondern die bisher »statistisch normalen Sozialisationswege« (Radatz 2008b, 197) von Schülern aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in die WfbM. Dieser »Automatismus«, bzw. der Sozialisationsseffekt aus der Schule direkt in die WfbM kann unterbrochen werden, wenn berufliche Orientierung als Prozess angesehen wird, bei dem Unterstützung, Praktika und Netzwerkarbeit bereits frühzeitig angeboten werden. Sensibilisierung und Aufklärung der direkt Beteiligten (Lehrer, Eltern etc.) für die Thematik der beruflichen Integration bzw. der beruflichen Vielfalt erscheint als dringend notwendig und wird auch im Rahmen der UN-Konvention, Art. 8, 1c gefordert, wenn formuliert wird:

»Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern«.

Es bedarf somit keiner grundsätzlichen Antwort auf die Frage, ob Werkstatt oder allgemeiner Arbeitsmarkt den

»richtigen Weg zur Teilhabe und sozialen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung« (...) [darstellt]. Aus Sicht der Betroffenen interessiert ein »Königsweg« sozialer Teilhabe auch wenig« (Friedrich 2006, 309).

Gender

Die Analyse der erreichten Vermittlungen spiegelt Erkenntnisse zur Genderthematik (vgl. Kap. 6.2.4.3) wieder, die ähnlich bereits in anderen Begleitstudien zu Maßnahmen der Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wieder zu finden sind. Während in den zwei Durchgängen 2007 und 2008 die Aufteilung der Teilnehmer noch relativ das Bild der Schülerschaft am Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung widerspiegelt, fanden – bezogen auf die Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung – zum September 2010 27 junge Männer, aber nur 9 Frauen einen Arbeitsplatz in einem Betrieb, was einem Verhältnis von 75 % Männern zu lediglich 25 % Frauen entspricht. Frauen sind also deutlich unterrepräsentiert. Des Weiteren lassen sich geschlechtsspezifische Tendenzen in der Verteilung der Praktikums- bzw. Arbeitsbereiche nachweisen, in denen die Teilnehmer beschäftigt sind. Um dieses Phänomen bearbeiten zu können, benötigen die Fachkräfte vermehrt genderspezifisches Wissen, das sie in ihre praktische Arbeit vor Ort einbringen können.

Impulse

Die Impulse, die die Lehrkräfte durch das Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« bekommen haben, sind vielfältig und je nach Person unterschiedlich. Häufig wird hervorgehoben, dass durch das Projekt neue Perspektiven eröffnet werden, die sich nicht nur allein auf die WfbM als zukünftigen Beschäftigungsort ihrer Schüler beschränken, sondern neue (individuelle) Wege erkunden, die dann auch (mit neuen Ansprechpartnern) gegangen werden müssen. Somit kann von einer Sensibilisierung bezüglich der Thematik »berufliche Integration« seitens der Lehrkräfte gesprochen werden.

Dies verdeutlichen exemplarisch einige Statements von Lehrkräften:

- Das nicht nur die WfbM der einzige Weg ist.
- Ich möchte den Automatismus Schule-WfbM durchbrechen.
- Nicht aufzugeben!
- Vieles ist möglich.
- Neue Wege gehen, Kollegen überzeugen, Grenzen erreichen.
- Schule öffentlich machen.
- Sonderpädagogik droht den Menschen oft behinderter zu machen, als er eigentlich ist.
- Neue Ansprechpartner, Betriebe kennen lernen, mich intensiv mit Interessen, Gedanken, Ideen der Schüler auseinandersetzen.

Auch die Erfahrungen und Probleme, die die Lehrkräfte bis jetzt gemacht haben und sehen, sind vielfältiger Natur. So findet sich immer wieder die Forderung nach einer Verstetigung des Projekts, nach einer Bedarfsorientierung ohne Quoten, nach einem

früheren Beginn, nach einer flexibleren oder auch intensiveren Betreuung durch den IFD.

Probleme werden nach wie vor z. B. bei einer möglichen Kündigung und der ›Rückführung‹ bzw. Hinführung in die WfbM, aber auch in der sozialen Integration der Schüler in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes gesehen.

Folgerungen

Keineswegs kann und soll an dieser Stelle eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« für alle Schüler des Förderzentrums Geistige Entwicklung eingefordert werden – auch wenn eine solche nicht unberechtigt scheint, um allen Schülern im Rahmen der Leitideen Inklusion und Selbstbestimmung mehr Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen einzuräumen –, sondern es soll zusätzlich zum Regelangebot der Schule ein ergänzendes Angebot bereitgestellt werden. Zielgruppe bleiben weiterhin Schüler, die vor allem die Motivation haben, nicht in der WfbM arbeiten zu wollen, dies aber ohne eine kontinuierliche, individuelle und bedarfsbezogene Unterstützung nicht oder nur schwer realisieren können. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Motivation sich auch erst mit dem Kennenlernen verschiedener Möglichkeiten beruflicher Teilhabe entwickeln kann. Aus diesem Grund erscheint eine Ausweitung der Plätze der evBO als erste Phase der beruflichen Orientierung durchaus sinnvoll. Insgesamt müssen der einzelne Mensch, seine Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen im Mittelpunkt stehen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist somit anzumerken, dass im weiteren Verlauf konzeptionelle Inhalte verstärkt im Vordergrund stehen müssen, wohingegen organisatorische Zwänge (wie z. B. Platzbeschränkung) reduziert werden sollten.

Nicht Fachpersonen entscheiden, ob eine Tätigkeit in der WfbM oder andere Möglichkeiten beruflicher Teilhabe der vermeintlich richtige Weg für eine Person mit geistiger Behinderung darstellt. Es geht nicht um die

»oft einseitig geführte Debatte zwischen den Werkstattträgern und Verfechtern der Unterstützten Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (...) über den angeblich richtigen Weg zur Teilhabe und sozialen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung« (Friedrich 2006, 309),

sondern um das Aufzeigen und Ermöglichen unterschiedlicher Wege und damit verbunden das Angebot unterschiedlicher, an die Bedürfnisse der Betroffenen angepasste Beschäftigungsformen und Arbeitsplätze (vgl. Kap. 3.3.3).

Exkurs: Einbezug bedeutsamer Lebensbereiche

Zwar nimmt ›Arbeit‹ und ›Beruf‹ einen zentralen Stellenwert im Leben ein, dennoch ist Winkler (2009, 114) zuzustimmen, wenn er fordert:

»Auch wenn die berufliche Integration im Zentrum der Bemühungen steht, sollte eine schulische Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben nicht unabhängig von der Vorbereitung auf andere Lebensbereiche erfolgen. Es geht um einen erstrebenswerten, fortschreitenden Prozess einer Entfaltung der Persönlichkeit auf Basis einer möglichst unab-

hängigen, eigenen Lebensgestaltung sowie um Selbstverwirklichung in sozialen, also menschlichen Bezügen und Verhältnissen in der Gemeinschaft mit anderen Menschen«.

Dies umfasst eben auch in anderen Bereichen die Möglichkeit, sich in »realitätsnahen Lern- und Erfahrungsfeldern« (ebd., 115) zu erproben mit der Unterstützung, die dazu nötig scheint. Wesentlich scheint dieser Gedanke einer Lebensorientierung jedoch vor allem auch im Hinblick auf Personen zu sein, die den Schritt in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt geschafft haben. Allein durch berufliche Integration minimiert sich weder der Unterstützungsbedarf der Person allgemein (der ist Arbeitsplatz ja an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Person orientiert) noch kann von einer »automatisch« sich realisierenden sozialen Integration in anderen Lebensbezügen sowie einer Verselbstständigung ausgegangen werden.

Auch hier gilt es, über Formen der Alltagsbegleitung oder Assistenz konkreter nachzudenken (vgl. Doose 2007a, 353) sowie den Aufbau regionaler Kooperations- und Vernetzungsstrukturen, z. B. im Wohn- oder Freizeitbereich zu fördern. Bedeutsam erscheint hier das Konzept der »Alltagsbegleitung« bzw. »Nachgehenden Betreuung« nach Hiller (vgl. Ginnold/Radatz 2000), das eine am »jeweils individuellen Bedarf orientierte Begleitung auf unterschiedlichen »Karrieresträngen«« umfasst.

»Neben den Bereichen Bildung und Beschäftigung sollen Unterstützungsleistungen bei finanziellen Angelegenheiten, bei der Freizeitgestaltung, bei Konflikten mit dem Gesetz, bei Wohn- bzw. Unterbringungsproblemen, bei Kontakten mit öffentlichen Einrichtungen, Behörden und Ämtern sowie bei der Gestaltung von sozialen Beziehungen angeboten werden« (ebd.).

So wie die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses vor allem durch die kontinuierliche Begleitung von Fachpersonal sowie das Schaffen von Vernetzungsstrukturen ermöglicht wird, ist auch davon auszugehen, dass in anderen Lebensbereichen ein solches Unterstützungsangebot notwendig wird, ist man tatsächlich an einer Teilhabe und Lebensqualität in allen bedeutsamen Bereichen interessiert. Alltagsbegleitung ist als langfristiges Instrument angelegt, das zusammen mit den Jugendlichen und ihrem Umfeld »angemessene und aufeinander abgestimmte Entwürfe für die verschiedenen Bereiche ihres Lebens« (Schröder/Stortz 1994, 12) entwickelt. Dabei können sowohl Art als auch Intensität der Unterstützung je nach Bedarf variieren. Doose (2007b) bekräftigte dabei »die große Bedeutung des sozialen Umfelds und der Situation außerhalb des Arbeitsplatzes für die Nachhaltigkeit der beruflichen Integration«.

Eine solche Konzeption würde eine sinnvolle Ergänzung darstellen, da der IFD nur zeitweilig und sporadisch Hilfen in anderen Bereichen leisten kann und vor allem im Rahmen der konzeptionellen Grundlage »Unterstützte Beschäftigung« auf berufliche Integration ausgerichtet ist. Vor allem in der Anfangsphase der Unterstützung gelingt der Einbezug weiterer Lebensbereiche noch recht gut und ist auch vorgesehen. Nach Vermittlung und Stabilisierung fehlend dafür jedoch Auftrag und damit Finanzierung.

Einblicke: die Situation der Teilnehmer

Der Bericht zeigt, dass durch die konzeptionelle Gestaltung von »Übergang Förderschule-Beruf«, d. h. vor allem durch den Einbezug des IFD bereits während der Schulzeit sowie den Aufbau von Vernetzungsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen mehr Selbstbestimmung ermöglicht sowie betriebliche Arbeitsverhältnisse nach Ende der Schulzeit erschlossen werden können. Ein weiteres, zentrales Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung war es, die geschlossenen Arbeitsverhältnisse näher zu beleuchten (vgl. Kap. 6.3.1), um vor allem Eltern und Lehrern Einblick sowohl in die Situation der vermittelten Personen im Betrieb als auch die objektiven Bedingungen der Arbeitsverhältnisse (Konditionen des Arbeitsvertrages, Einschätzung der Sozialkontakte) gewähren zu können, da sich herausstellte, dass Unsicherheiten bezüglich der zukünftigen Situation der Schüler, vor allem für das soziale Umfeld (Lehrkräfte, Eltern) durchaus Hemmfaktoren darstellen, die Jugendlichen für eine Teilnahme an »Übergang Förderschule-Beruf« vorzuschlagen. Gehrmann u. a. (2008, 389) empfehlen hier,

»mehr nachvollziehbare (Lebens-Geschichten) von Menschen mit Lernschwierigkeiten verfügbar zu machen, in denen deutlich wird, dass es ihnen in einem normalen Betrieb besser gefällt und besser geht«.

Für die Personen, denen eine Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt gelungen ist, sind vor allem die Normalität im Betrieb, bei der die eigene Behinderung an Stellenwert verliert, die sozialen Kontakte, die Tätigkeit und der Lohn wichtige Schritte in ein Leben in der Gesellschaft. Die Wertschätzung der persönlichen Fähigkeiten, individuellen Eigenschaften und das Eingebunden-Sein in soziale Bezüge sind für viele mit ihrer Tätigkeit im Betrieb verbunden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine Tätigkeit außerhalb separierender institutioneller Maßnahmen für Personen, die diesen Weg aufgrund von Motivation und Fähigkeit gehen können und möchten, sich positiv auf die individuelle Entwicklung und das psychische Wohlbefinden der Jugendlichen auswirken kann

Die Situation bzw. die Verläufe verschiedener Teilnehmer von »Übergang Förderschule-Beruf« werden in Kap. 6.3.2 präsentiert.

Wirkfaktoren

Die wissenschaftliche Begleitung konnte den Einfluss und die Bedeutung vieler, bereits in der Fachliteratur beschriebenen Faktoren bestätigen, die einen Einfluss auf eine mögliche Eingliederung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den allgemeinen Arbeitsmarkt nehmen und eine solche unterstützen oder aber auch behindern.

Das Kennen von Wirkfaktoren die als Barrieren eine Vermittlung von Menschen mit (geistiger) Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt hemmen, ermöglicht es, geeignete Maßnahmen zu konzipieren und zu ergreifen, um zumindest für einen

Teil der Schülerschaft des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung eine berufliche Integration zu erleichtern.

Viele Bausteine für berufliche Integration sind bereits bekannt, werden jedoch nur an einzelnen Orten oder mit kleinem Wirkradius konzeptionell umgesetzt. Eine kombinierte und flächendeckende Umsetzung dieser Bausteine ist noch zu selten zu beobachten. Bayern hat sich auf den Weg gemacht, mit »Übergang Förderschule-Beruf« eine bundeslandweite Konzeption umzusetzen. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war, hier näher hinzuschauen und zu analysieren, was gut funktioniert, welche Bausteine sich auf welche Weise auswirken und besonders relevant und förderlich erscheinen und welche Verbesserungen in der Zukunft gemacht werden müssen.

Durch die detaillierten Auswertungen konnte insgesamt aufgezeigt werden, dass es nicht an der Person per se festzumachen ist, ob sie »integrierbar« ist (bzw. erscheint) oder nicht, sondern es konnten wesentliche Kernelemente extrahiert werden, die diese Ziele fördern und die in allen Regionen, auch in anderen Bundesländern, wirksam werden können (vgl. Kap. 7).

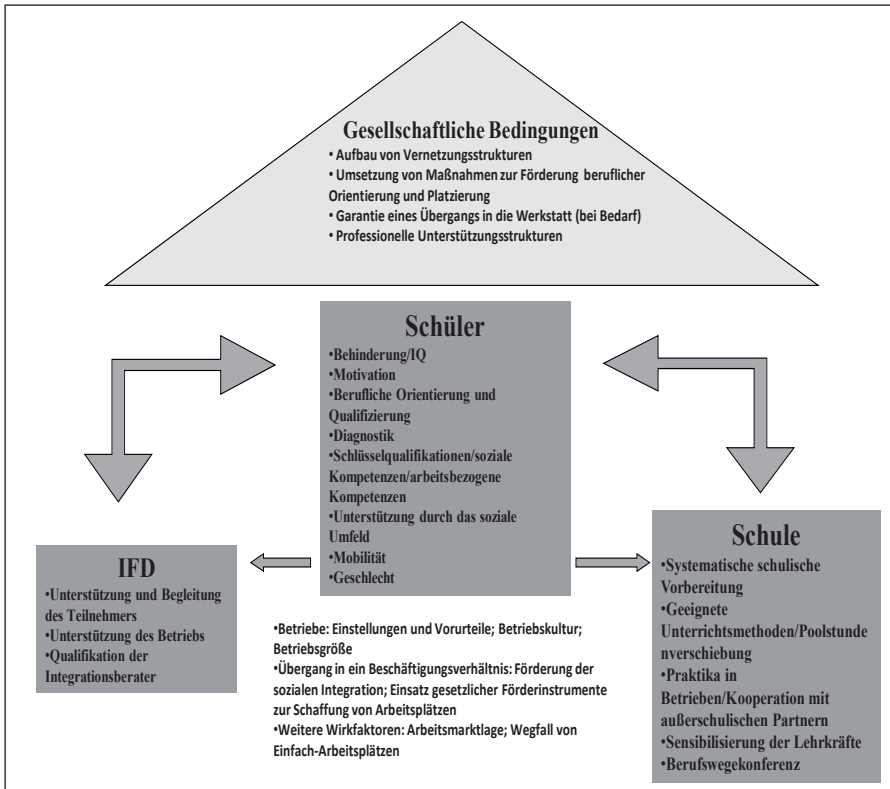


Abb. 61: Zentrale Wirkfaktoren

Die Möglichkeit, sich in Praktika zu erproben und mit fachlicher Unterstützung Erfahrungen zu sammeln und den eigenen Handlungsraum zu erweitern, hatte auch positive Auswirkungen auf Teilnehmer, bei denen eine Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt aus unterschiedlichen Gründen nicht erfolgte, z. B. bezüglich des Aufbaus von Selbstbewusstsein, der Weiterentwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten sowie der Einschätzung eigener Stärken wie auch Schwächen (Kap. 6.2.4.2; vgl. QUBI 2007, 21). Damit kann ausdrücklich festgestellt werden, dass unabhängig von den Ausgangslagen der Teilnehmer sowie von erreichten Vermittlungsquoten durch die berufliche Orientierungsphase aus pädagogischer Sicht, hier deutlich ein persönlichkeitsförderndes Moment gegeben ist.

Am Schluss soll auf Radatz (2008c, 316ff.) verwiesen werden, der zwei idealtypische Szenarien gegenüberstellt:

- Szenario 1: Das Netzwerk zwischen Schule, WfbM und Arbeitsagentur als Einbahnstraße in die Werkstatt

versus

- Szenario 2: Schule, WfbM und Agentur für Arbeit als Akteure in einem Netzwerk für betriebliche Integration.

Szenario 1 verweist dabei auf den für einen Großteil der Schulabgänger aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ›üblichen‹ Weg, während Szenario 2 sehr passend viele Elemente darstellt, wie sie auch in »Übergang Förderschule-Beruf« zu finden sind, und zeigt, wie diese Integrationsbemühungen unterstützen und den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt rücken: Es werden neben der Durchführung betrieblicher Praktika zur Entwicklung realistischer Berufswünsche eine Offenheit für unterschiedliche Bildungswege der Schulabgänger sowie eine Unterstützung von Initiativen zur Integration angesprochen, unter Einbezug organisationsübergreifender Netzwerke.

Ausblick

Es stellt sich nun für Schulabgänger und deren Betreuer bzw. Lehrkräfte die Frage, ob die traditionellen Maßnahmen einer vorbereitenden, in der Regel außerbetrieblichen Qualifizierung bzw. die Unterstützung durch den Integrationsfachdienst den besseren Weg darstellen. Da eine berufliche Qualifikation eine der besten Voraussetzungen für eine Teilhabe am Arbeitsmarkt darstellt, ist Magin (2011, 106) zuzustimmen, wenn er fordert, dass bei Personen, bei denen eine Ausbildung möglich erscheint, dieser Weg unbedingt zu bevorzugen ist.

Weiterhin ist zu bedenken, dass immer mehr Schüler in den nächsten Jahren integrativ bzw. inklusiv beschult werden, und dann nicht mehr eine spezielle Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen werden. Dann stellt sich die Frage, wo diese ihre Berufsschulpflicht ableisten können, wenn die Regelschulzeit von 9 bzw. 10 Jahren in der Grund- und Sekundarschule beendet ist. Hier bieten sich dann vor allem Berufsschulen an, mit ihren spezifischen Erfahrungen in der beruflichen Bildung (vgl. Kap. 4.2); und wenn diese dann auch noch einen Weg beschreiten, wie dies

z. B. Don-Bosco Würzburg, Beratungszentrum und Berufsschule als professioneller Dienstleister für die Region Mainfranken in Würzburg tut (vgl. Baier/Ebert/Kranert 2011), stellt sich die Frage, ob nicht alle Schüler ihre Berufsschulpflicht dort ableisten können.

Weiterführender Forschungsbedarf

In einer Verbleibstudie zu den von den IFDs des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe vermittelten Menschen mit Lernbeeinträchtigungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wurden 125 Arbeitnehmer mit Lernbeeinträchtigungen sechs bis acht Jahre nach der Erstvermittlung durch die IFD zu deren Nachhaltigkeit sowie zu beruflichen Verläufen und Unterstützungsbedarfen befragt. Ein zentrales Ergebnis war, dass 66 % nach diesem Zeitraum noch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig waren, davon rd. 41 % im erstvermittelten Betrieb (vgl. Kassermann/Rütgers 2005). Auch Doose (2007a) konnte in einer Nachhaltigkeitsstudie von vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der WfbM eine Verbleibsquote von zwei Drittel auch Jahre nach der Vermittlung nachweisen. Die Vermittlungsbemühungen können damit als außerordentlich erfolgreich eingestuft werden.

Inwieweit sich die bereits vollzogenen Übergänge in bestehende Arbeitsverhältnisse im Rahmen von »Übergang Förderschule-Beruf« als »gelungen«, d. h. stabile, länger andauernde Arbeitsverhältnisse darstellen, kann im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung momentan nicht evaluiert werden, wird jedoch im Sinne einer Nachhaltigkeitsstudie zu überprüfen sein. Der Erfolg integrativer Maßnahmen ist auch für die erzielten Vermittlungen nicht mit der erreichten Quote allein zu beurteilen. »Es ist (...) darüber hinaus zu fragen, inwieweit den betreffenden Klienten eine langfristige Erwerbsperspektive erschlossen werden konnte« (Schüller 2009, 102). Auch sonstige Lebensvollzüge (Wohnen, Freizeit etc.) müssen in den Blick genommen werden.

Literatur

- Aktionbildung (2004): Projekt zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis berufliche Bildung im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen. Abschlussbericht. Verfügbar unter: <http://www.aktionbildung.de/wmdb/files/publikationen/abschlussbericht/abschlussbericht.pdf>, abgerufen am 28.07.2010.
- Aktionbildung (2009): aktion bildung – wir bauen auf Berufliche Bildung! Internetpräsentation. Verfügbar unter: <http://www.aktionbildung.de/seiten/index.php>, abgerufen am 20.08.2010.
- Anders, Dietrich/Krützfeld, Gerd (1982): Übergänge für behinderte Mitarbeiter auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Verpflichtung der WfB zur beruflichen Rehabilitation. In: Geistige Behinderung, H. 2, 102–110.
- Arendt, Hannah (2008): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Ungekürzte Taschenbuchausg., 7. Aufl. München: Piper.
- Bach, Heinz (1974): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik Bd. 3. Stuttgart: Klett, 17–115.
- Bach, Heinz. (1981): Geistige Behinderung. Begriff, Personenkreis, theoretische Ansätze. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule.
- Bach, Heinz (1973): Geistigbehindertenpädagogik. 5. Aufl. Berlin: Marhold.
- Baier, Jürgen/Ebert, Harald/Kranert, Hans-Walter (2011): Sicherung der Teilhabe von jungen Menschen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten am Arbeitsleben in einer inklusiven Schullandschaft. Beitrag von Don Bosco Würzburg, Beratungszentrum und Berufsschule als professioneller Dienstleister im regionalen Netzwerk. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 79–102.
- Barlsen, Jörg/Bungart, Jörg/Hohmeier, Jürgen/Mair, Helmut (1999): Integrationsbegleitung in Arbeit und Beruf für Schwerbehinderte mit geistigen Beeinträchtigungen. Eine Untersuchung der Integrationsfachdienste in Westfalen-Lippe. Abschlussbericht. Münster: Burlage.
- Barlsen, Jörg/Mair, Helmut (2000): Entwicklungsperspektiven von Erwerbsarbeit und von Integrationsfachdiensten für Arbeitsuchende mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 10, 398–403.
- Barlsen, Jörg/Hohmeier, Jürgen (2001): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Bartz, Elke (1999): Der Stellenwert von Arbeitsassistenten für Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp11-99-stellenwert.html?hls=Arbeitsassistenten>, aberufen am 10.04.2011.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2007): Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern, Stand: 1. Oktober 2007.

- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2008): Statistische Berichte. Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schule für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2008. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2009): Statistische Berichte. Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schule für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2009. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Hintermaier.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2007): Lehrplan für die für die Berufsschulstufe in Bayern, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Hintermaier.
- Behncke, Rolf (2011): Integrationsangebote der Hamburger Arbeitsassistenten im Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Lernschwierigkeiten: »Betriebliche Berufsbildung« und »Unterstützte Beschäftigung«. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 103–141.
- Berger, Monica (2010): Übergang Schule-Beruf in Rheinland-Pfalz. In: Impulse H.1, 15–16.
- Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG (Hg.) (2006): Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. Verfügbar unter: www.brockhaus-encyklopaedie.de, abgerufen am 20.08.2009.
- Bieber, Rudolf (2005a): Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In: Bieber, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 12–24.
- Bieber, Rudolf (2005b): Werkstätten für behinderte Menschen. Berufliche Teilhabe zwischen Marktanpassung und individueller Förderung. In: Bieber, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 311–334.
- Biermann, Horst (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).
- Biermann, Horst (2010): Berufliche Rehabilitation zwischen Anspruch und Realität. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 260–265.
- Blesinger, Berit (2005): Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz. In: Bieber, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 282–295.
- Blesinger, Berit (o. J.): Handlungsansätze zur kooperativen Gestaltung integrativer beruflicher Teilhabeangebote. Praxisbericht der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung e. V. (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.bag-ub.de/publikationen/handlungsansaeetze.pdf>, abgerufen am 21.09.2010.
- Boehrer, Klaus-Peter (2006): Von der Werkstufe über die »Eingliederungswerkstufe« zur »Berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE)«. Chronologie einer Erfolgsgeschichte. Verfügbar unter: http://www.bag-ub.de/projekte/download_bp/Forum_04.pdf, abgerufen am 13.04.2011.

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 2. Aufl., Nachdr. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Breitenbach, Erwin (2003): Förderdiagnostik. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Praxis. Würzburg: Bentheim. Bundschuh, Konrad (2005): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 6. akt. Aufl. München: Reinhardt.
- Brößler, Markus (1997): Projekte und Initiativen zur beruflichen Integration von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Ellger-Rüttgart, Sieglind/Blumenthal Wolfgang: Über die große Schwelle – Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft. Ulm: Universitäts-Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2005/2006): Jahresbericht 2005/2006. Hilfen für schwerbehinderte Menschen im Beruf. Verfügbar unter: www.integrationsaemter.de/files/602/JB_BIH06.pdf, abgerufen am 17.10.2007.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2006/2007): Jahresbericht 2006/2007. Hilfen für schwerbehinderte Menschen im Beruf. Verfügbar unter: <http://www.lag-integration.de/downloads/jbbih07web.pdf>, abgerufen am 15.03.2011.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2007): Schnittstelle Schule – Berufsvorbereitung konkret. (ZB online, 2). Verfügbar unter: http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_zeitschrift.php/_c-560/_nr-321/_p-2/_i.html, abgerufen am 22.11.2008.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2009): Jahresbericht 2008/2009. Hilfen für schwerbehinderte Menschen im Beruf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (2007): Weiterentwicklung der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen – Zukunft der Werkstätten aus Sicht der BAGüS. Verfügbar unter: www.lwl.org/spur-download/bag/vorlage_hkv.pdf, abgerufen am 28.07.2010.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (2010): Betriebliche und außerbetriebliche Unterstützung. Positionspapier des EUSE-Tollkit. In: Impulse, H.4, 25–27.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) e. V. Internetplattform. Verfügbar unter: <http://www.bag-ub.de/>, abgerufen am 04.08.2010.
- Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Teil II, Nr. 35. Verfügbar unter: www.bundesgesetzblatt.de, abgerufen am 20.05.2010.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2006): Bekanntmachung der Richtlinie für »Job 4000« – Programm zu besseren beruflichen Integration besonders betroffener schwerbehinderter Menschen, Veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 145 vom 4. August 2006 (S. 5427). Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/portal/38/property=pdf/>

- job_4000_bekanntmachung_der_richtlinie_fuer_job_4000.pdf, abgerufen am 15.03.2011.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2009): Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.) (2000): WfB Handbuch. Ergänzbare Handbuch Werkstatt für Behinderte, Band 1 und 2. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.) (2002): Zwischen Schule und Beruf. Die Abschlussstufe der allgemein bildenden Schulzeit Jugendlichen und jugendlicher Erwachsener mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.) (2008): Zur Weiterentwicklung der Teilhabe am Arbeitsleben und des Rechts der Werkstätten für behinderte Menschen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Cramer, Horst H. (2003): Werkstätten für behinderte Menschen, SGB – Werkstättenrecht, WerkstättenVO, Werkstätten-MitwirkungsVO, Kommentar, 3. Auflage. München: Beck.
- Dalferth, Matthias (1995): Geistigbehinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Integrationschancen und -hemmnisse. In: Geistige Behinderung 34, H. 1, 36–47.
- D'Aprile, Dorothee/D'Aprile, Iwan-Michelangelo (1999): Grundwissen Arbeit. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter mit von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. BeiH. 11 der »Zeitschrift für Heilpädagogik«.
- Deutscher Bundestag (2005): Bericht der Bundesregierung über die Situation behinderter und schwerbehinderter Frauen und Männer auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Drucksache 15/5922, 15. Wahlperiode, 14.07.2005. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/15/059/1505922.pdf>, abgerufen am 13.12.2010.
- Deutscher Bundestag (2007): Bericht der Bundesregierung über die Wirkung der Instrumente zur Sicherung von Beschäftigung und zur betrieblichen Prävention. Drucksache 16/6044, 16. Wahlperiode 02.07.2007.
- Detmar, Winfried (2008): Berichtsteil A. Bestandserhebung. In: Detmar, Winfried/Gehrmann, Manfred/König, Ferdinand/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz, Joachim: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, Berichtsteil B: Standortanalysen, 17–182.
- Detmar, Winfried (2008): Rolle der Integrationsfachdienste. In: Detmar, Winfried/Gehrmann, Manfred/König, Ferdinand/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz, Joachim: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, Berichtsteil B: Standortanalysen, 282–291.
- Detmar, Winfried/Gehrmann, Manfred/König, Ferdinand/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz, Joachim (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik.

- Deutscher Bundestag (2005): Bericht der Bundesregierung über die Situation behinderter und schwerbehinderter Frauen und Männer auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Drucksache 15/5922, 15. Wahlperiode 14.07.2005.
- Dietrich, Katrin (2007): Chancen und Grenzen des Übergangs von der Werkstätte für Behinderte Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Menschen mit Behinderung. Diplomarbeit. Verfügbar unter: http://www.opus-bayern.de/fh-regensburg/volltexte/2009/39/pdf/Diplomarbeit_gesamt_mit_Anhang.pdf, abgerufen am 19.04.2011.
- DIK QUBI (2007): Diagnosekatalog. Verfügbar unter: <http://www.lebenshilfe-bayern.de/index.php?id=62>, abgerufen am 16.09.2010.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/index.htm>, abgerufen am 16.09.2010.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.) (2011): ICD-10-GM. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. German Modification. Version 2011. Verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2011/index.htm>, abgerufen am 19.04.2011.
- Dings, Wolfgang (2005): Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke – Leistungsangebote, methodisch-didaktische Konzeptionen und Modellentwicklungen. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 205–231.
- Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Don Bosco- Berufsschule und Berufsbildungswerk Caritas-Don Bosco-Werk (o. J.): GaLa. unveröff. Manuskript. Don Bosco- Berufsschule und Berufsbildungswerk Caritas-Don Bosco-Werk.
- Doose, Stefan (1998): Unterstützte Beschäftigung. Eine Untersuchung von Integrationsfachdiensten und unterstützten Arbeitsplätzen in Deutschland. Neue Wege in der beruflichen Integration für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hamburg: Bundesarbeitsgemeinschaft für unterstützte Beschäftigung.
- Doose, Stefan/Putzke, Susanne (2000): Berufsbegleitende Qualifizierung in Unterstützte Beschäftigung für IntegrationsberaterInnen. Konzeption und Erfahrungen des europäischen Modellprojektes der BAG UB. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp16-00-integrationsberaterin.html>, abgerufen am 15.03.2011.
- Doose, Stefan (2005): Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule-Beruf. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-uebergang.html>, abgerufen am 03.03.2011.
- Doose, Stefan (2006): Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Fachkräften für berufliche Integration (FBI) der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit Behinderungen. Universität Innsbruck. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-verbleibsstudie.html>, abgerufen am 22.08.2006.

- Doose, Stefan (2007a): Unterstützte Beschäftigung. Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt; eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. 2., durchges. und akt. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Doose, Stefan (2007b) Stand der Entwicklung und Zukunft von Unterstützter Beschäftigung in Deutschland. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-41-07-doose-stand.html#id2952494>, abgerufen am 15.03.2011.
- Doose, Stefan (2007c): Wie nachhaltig ist die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer bundesweiten Verbleibs- und Verlaufsstudie. In: Geistige Behinderung, H. 1, 63–67.
- Doose, Stefan/Emrich, Carolin/Göbel, Susanne (2006): Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur persönlichen Zukunftsplanung. Arbeitsbuch im Rahmen der Aufklärungskampagne »Zeit für Veränderungen – persönliche Zukunftsplanung als Chance für mehr Selbstbestimmung«. Kassel: Netzwerk People First Deutschland.
- Dworschak, Wolfgang (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (2011): Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Oberhausen: Athena-Verlag (in Druck).
- Ebert, Harald (2009): Projekte, Trends und empirische Forschung- ein Fragment. In: Stein, Roland (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 190–213.
- Ecker, Manfred (2008): Benachteiligtenförderung beim Übergang Schule-Beruf aus internationaler Perspektive. In: Häfeli, Kurt (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Biel: Edition SZH/CSPS.
- Eichner, Kuno (2008): Sozialraumorientierung – Integration durch Patenschaften. Das Bamberger Modell. In: Impulse, H. 2 u. 3, 4–8.
- Eichner, Kuno (2011): Sozialraumorientierung – Herausforderung und Entwicklungschance für die WfbM In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 143–155.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2009): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihre Herausforderungen an die deutsche Bildungspolitik. In: Rehabilitation Nr. 6, 48. Jahrgang, 369–374.
- Ellinger, Stephan/Stein, Roland/Breitenbach, Erwin (2006): Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation Forschungsstand und erste Ergebnisse eines Projekts im Kontext von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 4, 122–132.
- Equal (2005): Qualitätsstandards für einen guten Übergang Schule-Beruf.
- European Union of Supported Employment (2007): Informationsbroschüre und Qualitätsstandards. Hamburg: BAG UB (Herausgeber der deutschsprachigen Fassung). Verfügbar unter: [http://www.euse.org/resources/publications/EUSE %20Information %20Brochure %20- %20German.pdf](http://www.euse.org/resources/publications/EUSE%20Information%20Brochure%20-%20German.pdf), abgerufen am 28.01.2011.

- Fasching, Helga (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, Ada, Vitková, Marie; Störmer, Norbert (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 359–372. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html>, abgerufen am 09.02.2010.
- Fasching, Helga (2008): Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderungen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, H. 5, 42–51.
- Fasching, Helga (2010): Evaluation des Berufsvorbereitungslehrgangs »Brücken schlagen – von der Schule in den Beruf«. Eine mehrperspektivische Qualitätsanalyse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H.10, 364–371.
- Fasching, Helga/Niehaus, Mathilde (2004a): Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-diskussion.html>, abgerufen am 15.03.2011.
- Fasching, Helga/Niehaus, Mathilde (2004b): Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe6/fasching_niehaus_bwpat6.pdf, abgerufen am 19.04.2011.
- Fasching, Helga/Niehaus, Mathilde (2010): Qualitätsdiskussion in der beruflichen Integration. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-diskussion.html>, abgerufen am 26.05.2010.
- Fasching, Helga/Koenig, Oliver/Krög, Walter (2009): Qualität aus der Perspektive der NutzerInnen – ein Beitrag der Forschung zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Integration für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich: In: Aichelburg, Petra u. a.: Mehr Qualität – bessere Integration? Qualitätsmanagement in der beruflichen Integration. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/caritas-tagungsbericht.html#id3318479>, abgerufen am 10.01.2011.
- Fasching, Helga/Pinetz, Petra (2008): Übergänge gestalten. In: Behinderte Menschen, H. 5, 27–41.
- Faßmann, Hendrik (2005): Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 185–204.
- Feuser, Georg (1981): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, H. 1, 4–48.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1996): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – »Geistigbehinderte gibt es nicht!« Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Parlament am 29. Oktober 1996 in Wien.
- Fischer, Erhard (2003a): Geistige Behinderung -Fakt oder Konstrukt? Sichtweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Erhard Fischer (Hg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 7–35.

- Fischer, Erhard (2003b): Geistige Behinderung im Kontext der ICF – ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell? In: Erhard Fischer (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 296–324.
- Fischer, Erhard (2004): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3, 109–113.
- Fischer, Erhard (2006): Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung. In: Gerd Hansen und Roland Stein (Hg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40–53.
- Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree (2008): Projekt »Übergang Förderschule-Beruf«. In: Impulse, H. 2+3, 13–16.
- Fischer, Erhard/Lee, Ju-Hwa (2010): Inklusion als Heilsweg? Kritische Anfragen und Anmerkungen. In: Lernen konkret, H. 2, 9–12.
- Fischer, Erhard/Pfriem, Peter (2011): Arbeitslehre und der Übergang zum Beruf. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. Oberhausen: Athena, 339–353.
- Flick, Uwe/Kardoff von, Ernst/Keupp, Heiner/Rosenstiel von, Lutz/Wolff, Stephan (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Flick, Uwe/Kardoff von, Ernst/Steinke Ines (2000): Qualitative – Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Forschung – Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Franz, Michael Jürgen (2008): Fairer Preis – bei Mäc Fleiß! Arbeit in einer Schülerfirma der »gehobenen Klasse«. In: Lernen konkret, H. 1, 13–16.
- Frehe, Horst (2005): Das arbeitsrechtliche Verbot der Diskriminierung behinderter Menschen. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 62–80.
- Friebertshäuser, Barbara (1997a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 371–395.
- Friebertshäuser, Barbara (1997b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 503–534.
- Friedrich, Jochen (2006): Orientierung im Entscheidungsprozess. Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Oldenburg/Hamburg: Kovac.
- Frühauf, Theo (1994): »Wir entscheiden!« – Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. In: Hofmann, Theodor/Klingmüller, Bernhard (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag. Berlin VWB 1994, 51–63.
- Gehrmann, Manfred (2008): Hindernisse und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der interviewten Akteure. In: Detmar, Winfried/Gehrmann, Manfred/König, Ferdinand/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz, Joachim: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und

- Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, 292–315.
- Gehrmann, Manfred/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz Joachim (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten. Berichtsteil D. Handlungsempfehlungen. In: Detmar, Winfried/Gehrmann, Manfred/König, Ferdinand/Momper, Dirk/Pieda, Bernd/Radatz, Joachim: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, 387–406.
- Ginnold, Anje/Radatz, Joachim (2000): »SprungBRETT« ins Arbeitsleben. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-sprungbrett.html>, abgerufen am 15.03.2011.
- Ginnold, Antje/Schöler, Jutta (2000): Schülende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Neuwied: Luchterhand.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (Hrsg.) (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag.
- Glatzer, Wolfgang/Zapf, Wolfgang (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag.
- Goeke, Stephanie/Jerg, Jo (2009): Leben im Ort. Teilhabe verwirklichen – Selbstbestimmung voranbringen. »Ich hoffe, dass es weitergeht«. Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Projektbericht Teil 2. Reutlingen (Diakonie).
- Gößl, Klaus (2008): Projekt Übergang Förderschule-Beruf. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf dem Weg in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Spuren, 16–25.
- Gößl, Klaus (2009): Das bayerische Projekt Übergang Förderschule-Beruf. Klarer Kurs, 12–13.
- Gößl, Klaus/Kolb, Ruth/Wirsching, Karin (2011): Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – ein Angebot in der Berufsschulstufe in Bayern. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, 69–78.
- Gößl, Klaus/Wirsching, Karin (2011): Selbstbestimmte Entscheidungen auf dem Weg in das Arbeitsleben. Maßnahmen »Übergang Förderschule-Beruf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« in Bayern. In: Impulse, H. 1, 18–22.
- Grampp, Gerd (2007): Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen: Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung. Bonn: Psychiatrieverlag.
- Grampp, Gerd/Hirsch, Stephan/Kaspar, Clemens/Scheibner, Ulrich/Schlummer, Werner (2010): Arbeit: Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Groll, Martin/Pfeiffer, Gerhard/Tress, Jürgen (2006): Förderdiagnostik mit hamet 2. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, H. 3, 189–196.
- Gronemeyer, Marianne: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Verfügbar unter: <http://www.denk-doch-mal.de/node/94>, abgerufen am 19.08.2010.
- Grünke, Matthias/Ketzinger, Walter/Hintz, Anna-Maria (2009): Außerbetriebliche Einrichtungen: Berufsbildungswerke und Berufsförderungswerke. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 58–87.

- GWW Sindelfingen (2010): Qualifizierung zur Alltagsbetreuerin /zum Alltagsbetreuer. Verfügbar unter: http://www.gww-netz.de/qualifizierung_zur_alltagsassistentin_zum_alltagsassistent_mit_staatlich_anerkanntem_abschluss.html, abgerufen am 28.07.2010.
- Haeblerlin, Urs (1993): Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 6, 369–374.
- Haeblerlin, Urs (1994): Handlungsforschung als methodisches Problem. In: Fischer, Ute/Hahn, Martin Th./Klingmüller, Bernhard/Seifert, Monika (Hrsg.): WISTA. Experten-Hearing 1993, Berlin: Bethel-Verlag.
- Hagen, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung, H. 4, 293–305.
- Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, 22–34.
- Hagsfelder Werkstätten und Wohngemeinschaften Karlsruhe gGmbH; Lebenshilfe Bruchsal-Bretten e. V.; Lebenshilfe Lörrach e. V. (Hrsg.) (2008): Leistungsbeschreibung für das berufliche Training (Jobcoaching) der Bildungsträger im KoBV. Verfügbar unter: http://www.kvjs.de/fileadmin/user_upload/fachoeffentlich/arbeit_behinderung/Leistungsbeschreibung_Bildungstraeger_KoBV_abgestimmte_Endfassung_2008_06_12.pdf, abgerufen am 24.09.2010.
- Haines, Hartmut (2005): Teilhabe am Arbeitsleben – Sozialrechtliche Leitlinien, Leistungsträger, Förderinstrumente. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 44–61.
- Hamburger Arbeitsassistent (2007a): Talente bei der Hamburger Arbeitsassistent. Ein Angebot zur Förderung von Frauen mit Lernschwierigkeiten im Prozess beruflicher Orientierung und Qualifizierung. Theoretische Grundlagen – Projektbeschreibung – Methoden – Materialien – Filme. Hamburg: Heigener Europrint GmbH.
- Hamburger Arbeitsassistent (2007b): bEO – berufliche Erfahrung und Orientierung, theoretische Grundlagen – Projektbeschreibung – Methoden – Materialien. Hamburg.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie, 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hanslmeier-Prockl, Gertrud (2009): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hausmanns, Sybille/Scholdei-Klie, Monika (2010): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – welcher Instrumente bedarf es für eine selbstbestimmte Gestaltung der Schnittstelle Schule/Beruf? In: Daut, Volker/Kienle, Dorothee/Lelgemann, Reinhard/Rimroth, Annette (Hrsg.): Teilhabe und Partizipation verwirklichen. Neue Aspekte der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation körper- und mehrfachbehinderter Menschen.
- Heger, Manuela (2008a): Kommunikationsanbahnung bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Praxisstudie mit Gebärdensprache-Kommunikation. Saarbrücken: VdM-Verlag Dr. Müller.

- Heger, Manuela (2008b): Übergang Förderschule-Beruf. In: Geistige Behinderung, 269–271.
- Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree (2009): Übergang Förderschule-Beruf: Neue Wege der Gestaltung. In: Impulse, H.4, 54–59.
- Heger, Manuela, Laubenstein, Desiree (2010): Übergang Förderschule-Beruf – Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 3. 258–260.
- Heger, Manuela (2011): »Das wird eher so ein Schlingerweg« Wissenschaftliche Begleitstudie »Übergang Förderschule-Beruf«. In: Impulse, H. 1, 23–27.
- Hinderberger, Jörg (2010): Werkstätten müssen sich verändern – das können sie auch! In: Teilhabe, H. 4, 186–190.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: Impulse 39, März 2006, 3–12. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html>, abgerufen am 07.04.2008.
- Hinz, Andreas/Boban, Ines (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied: Luchterhand.
- Hirsch, Stephan (2009): Werkstätten für behinderte Menschen. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 31–57.
- Hohn, Kirsten (2005): Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in Prozessen des Übergangs von der Schule in den Beruf. Erste Evaluationsergebnisse der Equal-Entwicklungspartnerschaft »Keine Behinderungen trotz Behinderung«. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp28-03-hohn-uebergang.html>, abgerufen am 25.01.2011.
- Hohn, Kirsten (2009): Der Weg in den Beruf. Qualifizierungs- und Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Impulse, H. 1, 10–19.
- Hopf, Christel (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardoff von, Ernst/Keupp, Heiner/Rosenstiel von, Lutz/Wolff, Stephan: Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie-Verlags-Union, 177–182.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, 349–360.
- Jacobs, Kurt (2003): Beruf ist das Rückgrat des Lebens! Berufliche Qualifizierung und Integration von Menschen mit (geistiger) Behinderung am Beispiel des hessischen Modells. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 374–395.
- Jahoda, Marie (1984): Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Weinheim: Beltz.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (2007): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit; mit einem Anh. zur Geschichte der Soziographie. [20. Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jantzen, Wolfgang (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 7, 428–436.

- Jantzen, Wolfgang (2000): Geistige Behinderung ist kein Phantom – Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: Heinrich Greving und Dieter Gröschke (Hrsg.): *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 167–179.
- Jantzen, Wolfgang (2003): Gewalt ist der verborgene Kern von geistiger Behinderung. In: vds-Fachverband für Behindertenpädagogik, LV Bremen, Mitteilung, 18–45.
- Josef, Konrad (1974): *Lernen und Lernhilfe bei Geistigbehinderten*. Berlin.
- Kasselmann, Olaf/Rüttgers, Julia (2005): Abschlussbericht. Projekt Integration – 8 Jahre danach. Verbleib- und Verlaufsstudie der von Integrationsfachdiensten in Westfalen-Lippe in den Jahren 1994–1997 auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten schwerbehinderten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Münster. Verfügbar unter: http://www.lwl.org/abt61-download/PDF/broschueren/Verbleibstudie_Endbericht.pdf, abgerufen am 21.08.2010.
- Kelle, Helga (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München/Weinheim: Juventa, 192–208.
- Keller, Corinna/Bender, Britta (2006): Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin im CAP-Markt. In: Hirsch, Christian/Lindmeier, Stephan (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsmarkt*. Weinheim/Basel: Beltz, 254–267.
- Kistner, Hein (2005): *Arbeit und Bewegung. Entwicklungsfördernde Arbeit für Menschen mit schweren Behinderungen*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Klauß, Theo (1999): Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung: individuelle, interaktive und strukturelle Bedingungen. In: *Sonderpädagogik* 2, 74–90
- Kleffmann, Anke (2002): MELBA – ein Instrument zur Unterstützung der Integration in den Arbeitsmarkt. In: *Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration*, H. 2, 17–19.
- Knirlberger, Steffi (2007): *Die Zufriedenheit von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Unveröff. Magisterarbeit Universität Würzburg.
- Kobi, Emil (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Markus Dederich u. a. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 28–44.
- König, Eckard (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard/Zedler, Peter: *Bilanz qualitativer Forschung. Band II. Methoden*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 11–29.
- König, Eckard (Hrsg.) (2002): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. 2., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- König, Oliver/Fasching, Helga/Krög, Walter/Biewer, Gottfried (2010): Von der Schule in den Beruf – von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphase*, 190–201.
- König, Philip (2006): *Geschlecht und Clearing. Kontexte einer Berufsorientierungsmaßnahme für behinderte und benachteiligte Jugendliche*. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/koenig-clearing.html>, abgerufen am 27.01.2011.

- Kolb, Ruth (2008/2009): Projekt Übergang Förderschule-Beruf im Schuljahr 2008/2009. Auswertung einer Befragung der Projektschulen. Unveröffentlicht.
- Kooperationsvereinbarung zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit betreffend gemeinsamer Maßnahmen zur Förderung des Übergangs von der Förderschule (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) auf den ersten Arbeitsmarkt (Projekt »Übergang Förderschule-Beruf«), München/Nürnberg, den 7. Oktober 2009.
- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 437–447.
- Kragl, Kerstin (2008): Lebenswegplanung ... am Förderschwerpunkt mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Lernen konkret, H. 1, 9–12.
- Kretschmann, Rudolf (2004): Stress im Lehrerberuf. In: Sonderpädagogische Förderung, H. 3, 229–245.
- Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küchler, Matthias (2007): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Oberhausen: Athena.
- Küchler, Matthias/Trost, Rainer (2002): Berufsvorbereitung in der Schule für Geistigbehinderte. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes »Berufliche Vorbereitung« an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen. In: Pädagogische Impulse 35, H. 2, 16–30.
- Kühn, Alexandra/Rüter, Maike (2008): Arbeitsmarkt und Behinderung. Neue Anforderungen an die soziale Arbeit? Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Hildesheim: Olms.
- Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Willenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 237–250.
- Lebenshilfe für geistig Behinderte, Bundesvereinigung (Hrsg.) (1994): Empowerment. In: Fachdienst der Lebenshilfe. Marburg, H. 3, 4–5.
- Laga, Gerd (1982): Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter. In: Heinze, Rolf: Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat. Opladen: Westdt. Verlag, 223–239.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Laubenstein, Desiree/Heger, Manuela (2010a): Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bei geistiger Behinderung. Utopie oder Perspektive? In: Lernen konkret, 29–31.
- Laubenstein, Desiree/Heger, Manuela (2010b): Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit geistiger Behinderung durch »Übergang Förderschule-Beruf«. In: Teilhabe, 110–116.
- Laubenstein, Desiree/Heger, Manuela (2011): Inklusionsprozesse im Übergangsbereich Schule-Beruf. Beitrag im Rahmen der 46. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern. (in Druck).

- Lebenshilfe Lörrach e. V. (Hrsg.): Projekt KoBV. Verfügbar unter: <http://www.lebenshilfe-loerrach.de/arbeit/KOBV.htm>, abgerufen am 17.07.2010.
- Lee, Ju-Hwa (2010): Inklusion – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena.
- Leitfaden (2007) für Integrationsfachdienste und Schulen zum Projekt »Übergang Förderschule-Beruf« – Stand 08.08.2007. Unveröffentlicht.
- Leitfaden (2010): Leitfaden »Übergang Förderschule-Beruf Förderschwerpunkt geistige Entwicklung«. Stand 30.07.2010. Verfügbar unter: www.isb.bayern.de/Foerderschulen/Projekte/uebergang_foerderschule-beruf, abgerufen am 03.03.2011.
- Lelgemann, Reinhard (2009): Leben ohne Erwerbsarbeit – zur Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen in einer Arbeitsgesellschaft. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. 5 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 214–236.
- Leyen, Ursula von der (2010): »Voraussetzungen schaffen, Wege finden, Hürden wegräumen«. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen/Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2010): ZB Online – Zeitschrift: Behinderte Menschen im Beruf (2010), H. 2. Verfügbar unter: http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_zeitschrift.php/_c-560/_nr-430/_p-2/i.html, abgerufen am 01.09.2010.
- Liepmann, Mirjam (1979): Geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Eine epidemiologische, klinische und sozialpsychologische Studie. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2003): Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zur Rezeption der US-amerikanischen Diskussion. In: Geistige Behinderung, H. 2, 119–138.
- Lindmeier, Christian (2006): Entwicklungslinien der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen. In: Hirsch, Stephan/Lindmeier, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim/Basel: Beltz, 15–41.
- Lindmeier, Christian/Oschmann, Michael (1999): Kooperation zwischen Schulen für geistig Behinderte und Integrationsfachdiensten. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage zur beruflichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Geistige Behinderung, H. 4, 348–363.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2008): ILMES – Internet Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung. Verfügbar unter: http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ein_voll.htm, abgerufen am 15.07.2009.
- Magin, Johannes (2011): Sozialraumorientierung und Teilhabe am Arbeitsleben. In: Fink, Franz/Hinz, Thorsten: Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit. Freiburg: Lambertus-Verlag, 79–110.
- Markowetz, Reinhard (2002): Die Werkstätten für Behinderte neu denken und neu machen! In: Behindertenpädagogik, H. 2, 134–161.
- Markowetz, Reinhard (2009): Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke/Terfloth, Karin: Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 279–304.

- Marotzki, Winfried (2006): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Budrich.
- Mayring, Philipp (1991): Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (2000a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp. (2000b): Qualitative Inhaltsanalyse. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>, abgerufen am 10.04.2010.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgest. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Melzer, Rüdiger/Laudwein, Erich/Eiden, Marlene (2006): Lernarrangement ›Schülerfirma‹. Ein neuer Ansatz der beruflichen Vorbereitung auf der Werkstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung. In: Hirsch, Stephan/Lindmeier, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim/Basel: Beltz, 64–85.
- Mertes, Josef Peter (1984): Arbeitslehre in der Schule für Geistigbehinderte. Heidelberg: Schindele.
- Meyer, Hermann (1982): Zur Psychologie der Geistigbehinderten. Ein kritischer Beitrag zur Theorienbildung. Berlin: Marhold.
- Meyer, Hermann (2003): Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis. In: Dieter Irblich und Burkard Stahl (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 4–30.
- Middendorf, Lena (2000): Zur beruflichen Integration von Frauen mit geistiger Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt. Voraussetzungen und Umsetzungen. In: Mixed Pickles. Behinderte Arbeit?! Chancen und Perspektiven von Frauen mit Behinderungen auf dem ersten Arbeitsmarkt.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2001): Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung. Mainz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008): Eckpunkte zur Einrichtung von Berufsvorbereitenden Einrichtungen (BVE) und von Klassen zur Kooperative Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (KoBV) für ausgewählte Schülerinnen und Schüler der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte und ausgewählten Absolventinnen und Absolventen der Förderschule. Tischvorlage anlässlich der Dienstbesprechung am 27.02.2008. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/bve/unterlagen/Eckpunkte.pdf>, abgerufen am 25.09.2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf, abgerufen am 18.11.2010.
- Monz, Winfried (2011): Kooperative Berufsvorbereitung und Berufliche Integration. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 57–68.

- Mühl, Heinz. (1981): Handlungsfelder und Maßnahmen der Geistigbehindertenpädagogik I. Kurseinheit 1: Unterrichtsaufgabe, -felder und -organisation nach den KMK-Empfehlungen. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard/Münstermann, Klaus (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen: Leske + Budrich.
- Niehaus, Mathilde (2008): Arbeit unter erschwerten Bedingungen – Frauen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther/Kastl, Jörg Michael (Hrsg.): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Heidelberg: Edition S, 171–185.
- Niehoff, Ulrich (1994): Wege zur Selbstbestimmung. In: Geistige Behinderung, H. 3, 186–201.
- Nirje, Bengt (1974): Das Normalisierungsprinzip und seine fürsorgerischen Betreuung. In: Robert Kugel und Wolf Wolfensberger (Hrsg.): Geistig Behinderte – Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart: Thieme, 33–46.
- Penka, Sabine (2011): Ein Recht auf Teilhabe?! Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention für junge Menschen mit Behinderung. In: Fink, Franz/Hinz, Thorsten: Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit. Freiburg: Lambertus-Verlag, 67–77.
- Peterander, Franz/Speck, Otto (Hrsg.) (1999): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Peterander, Franz/Strasser, Erich/Städler, Torsten/Kahabka, Thomas (2009): Werdenfelser Testbatterie. Göttingen: Hogrefe.
- Pfriem, Peter (2005): Neue Wege beim Einsatz von handlungsorientierten Methoden zur Berufswahlvorbereitung von körperbehinderten Schülern. In: Moosecker, Jürgen/Pfriem, Peter (Hrsg.): Körperbehinderte Schüler an der Schwelle ins Arbeitsleben. Aachen: Shaker, 173–212.
- Projekt QUBI (2007): Qualifizierung – Unterstützung – Begleitung – Integration. Der Übergang von der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/QUBI_abschlussbericht_2007.pdf, abgerufen am 28.01.2011.
- QOL (2008): Projekt zur Erfassung von Lebensqualität (Leonardo da Vinci Projekt)
- Radatz, Joachim (2008a): Ziele, Leitfragen, Datenerhebung und Datengrundlage. In: In: Detmar, Winfried u. a.: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, 187–195.
- Radatz, Joachim (2008b): Arbeits- und Berufsvorbereitung in der Schulzeit. In: Detmar, Winfried u. a.: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, 196–214.
- Radatz, Joachim (2008c): Zwei idealtypische Szenarien. In: Detmar, Winfried u. a.: Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, 316–324.

- Rauch, Angela (2005): Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 25–43.
- Rauh, Hellgard (1995): Geistige Behinderung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, 929–942.
- Rieß, Melanie (2011): Virtuelle Werkstatt – Vision? – Chance? – Perspektive? In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, 157–168.
- Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. Sonderpädagogische Förderung, 313–329.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Schabmann, Alfred/Klicpera, Christian (1997): Welche Anforderungen bestehen in Berufen, die für Menschen mit einer Lern- oder leichten geistigen Behinderung geeignet sind? In: Sonderpädagogik, 120–130.
- Schäfers, Markus (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schartmann, Dieter (1995): Soziale Integration durch Mentoren. Das Konzept des »Natural Support« als Aktivierung innerbetrieblicher Unterstützungsressourcen in der beruflichen Integration vom Menschen mit geistiger Behinderung. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schartmann-mentoren.html>, abgerufen am 20.04.2011.
- Schartmann, Dieter (1999): Berufliche Integration geistig behinderter Menschen – die Sicht der Betriebe. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-99-betriebe.html>, abgerufen am 19.04.2011.
- Schartmann, Dieter (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html>, abgerufen am 21.04.2010.
- Schartmann, Dieter (2001): Berufliche Integration als Zone der nächsten Entwicklung. In: BHP, H. 1, 35–66.
- Schartmann, Dieter (2005): Betriebliche Integration durch Integrationsfachdienste. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 258–281.
- Scheibner, Ulrich (2010a): Arbeit und Heilpädagogik – ein notwendige Veränderung. In: Gerd u. a.: Arbeit: Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 42–52.
- Scheibner, Ulrich (2010b): Forschung und Heilpädagogik – exemplarische Beispiele. In: Gerd u. a.: Arbeit: Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 152–167.
- Scheibner, Ulrich (2010c): Heilpädagogik auf der Suche nach der neuen Arbeit. In: Grampp, Gerd u. a.: Arbeit: Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 168–209.
- Schier, Frieder (2005): Wege der beruflichen Bildung junger Menschen mit Behinderung im dualen System. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 148–166.

- Schildmann, Ulrike (2007): Behinderung und Geschlecht – Datenlage und Perspektiven der Forschung. In: Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Schmid, Günther (2002): Wege in eine neue Vollbeschäftigung. Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schmidt, Judith (2010): Ansätze zur Realisierung eines erfolgreichen Übergangs von der Schule in den Beruf für Menschen mit geistiger Behinderung, dargestellt an ausgewählten Beispielen. Unveröff. schriftliche Hausarbeit Universität Würzburg.
- Schoeck, Helmut (1972): Kleines Soziologisches Wörterbuch. Freiburg: Herder.
- Scholl, Armin (2003): Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung. Konstanz: UVK.
- Schön, Elke (1993): Frauen und Männer mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in der Region Tübingen. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellprojekt Berufsbegleitender Dienst (BBD). Reutlingen: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.
- Schön, Elke (2000): Betriebliche Integrationsversuche von Frauen mit geistiger Behinderung. In: Jakobs, Hajo/König, Andreas/Theunissen, Georg (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag, 229–261.
- Schröder, Joachim/Storz, Michael (1994): Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriß eines Konzeptes zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Schröder, Joachim/Storz, Michael (Hrsg.): Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen. Langenau-Ulm: Armin Vaas, 10–19.
- Schröder, Katja (2006): Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24233/1/Dissertation.pdf>, abgerufen am 10.01.2011.
- Schüller, Simone (2009): Integrationsfachdienste und assistierende Hilfen. In: Stein, Roland (Hg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Basiswissen Sonderpädagogik, Bd. 4), 88–108.
- Schuppener, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, Michael (1992): Arbeitslehre in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 9, 577–591.
- Schwendy, Andy/Senner, Anton (2005): Integrationsprojekte – Formen der Beschäftigung zwischen allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 296–312.
- Seifert, Monika (2005): Zielperspektive Lebensqualität ... Lebenshilfekongress Magdeburg. Magdeburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189 – März 2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf, abgerufen am 17.11.2010
- Senner, Anton (2007): Strukturmerkmale von Integrationsfirmen. Verfügbar unter: http://www.ew-gmbh.de/i_upload/magazin/download/b4_BAG-IF.pdf, abgerufen am 05.11.2007.
- Speck, Otto. (1980): Geistige Behinderung und Erziehung. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (1988): System Heilpädagogik. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (1998, 4. Aufl.): System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9. überarb. Aufl. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (2011): Wage es nach wie vor, dich eines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3, 84–91.
- Spieß, Ilka (2004): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Paderborn: Eusl-Verlag-Gesellschaft.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Stein, Roland (2000): ›Schlüsselqualifikationen‹ – ihre Bedeutung für die Berufshinführung bei Behinderungen und Beeinträchtigungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 11, 442–452.
- Stein, Roland (2009): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Basiswissen Sonderpädagogik 4. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 16–30.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff von, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319–331.
- Stinkes, Ursula (2000): Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 169–192.

- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen/Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Straßmeier, Walter (2000): Geistige Behinderung aus pädagogischer Sicht. In: Heinrich Greving und Dieter Gröschke (Hrsg.): *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–62.
- Straßmeier, Walter (2002): Nach der Schule – Was dann? Der Übergang von der Werkstufe in den beruflichen Bereich. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 7, 272–278.
- Sturm, Hartmut (2008): Berufsvorbereitung: eine komplexe Entwicklungsaufgabe. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-45-08-sturm-berufsvorbereitung.html>, abgerufen am 01.04.2011.
- Terfloth, Karin/Janz, Frauke (2009): Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke/Terfloth, Karin: *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter, 9–20.
- Teubner, Ulrike (2004): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunissen, Georg (1997): Empowerment – Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, H. 1, 55–62.
- Theunissen, Wolfram/Kulig, Georg (2010): Forschung im Bereich der Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, H. 3, 196–203.
- Thielicke, Angelika (2009): Das Konzept Unterstützte Beschäftigung. Eine Wahlmöglichkeit für alle Menschen mit Behinderung als Teil eines inklusiven Lebens. In: *Impulse*, H. 1, 5–7.
- Thimm, Walter (1984): *Das Normalisierungsprinzip – Eine Einführung*. Bd. 5. Marburg: Lebenshilfeverlag, kleine Schriftenreihe.
- Thimm, Walter (1993): Normalisierung in der Bundesrepublik. Versuch der Bestandsaufnahme. In: *Geistige Behinderung*, H. 4, 283–291.
- Trost, Rainer/Schüller, Simone (1992): Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung zur Arbeit der Eingliederungsinitiativen in Donaueschingen und Pforzheim, Walldorf: Integra-Verlag.
- Thümmel, Ingeborg (2004): Gangbare Wege in nachschulische Lebenswelten. Zum Bildungsauftrag der Werkstufe und seiner Umsetzung im Werkstufenkonzept der Carl-Orff-Schule, Neuwied. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): *Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. Dortmund: borgmann, 249–270.
- Tischer, Erich (2002): Zum SG-B XI: Integrationsfirmen. In: *Deutsche Behindertenzeitschrift*, 34.
- Trautwein, Heide/Schöpfer, Bernhard/Weber, Lutz/Weyersberg Elke (2005): PIC – Das Projekt Integrationscoach. In: *Impulse*, H. 4, 15–22.
- Trost, Rainer (1999): Berufliche Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Längle, Gerhard/Welte, Wolfgang/Buchkremer, Gerhard (Hrsg.): *Arbeitsrehabilitation im Wandel. Stand und Perspektiven der Integration psychisch kranker und geistig behinderter Menschen*. Tübingen: Attempo Verlag, 151–167.

- Trost, Rainer (2003): Von der Schule für Geistigbehinderte in den Beruf. Bessere Chancen für junge Frauen und Männer mit geistiger Behinderung zur Eingliederung in Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Bericht 25. KLGH Würzburg.
- Trost, Rainer/Kühn, Axel D. (2001): Berufliche Qualifizierungsinitiative für Menschen mit Behinderung in Werkstätten für Behinderte in Bayern 1993–2000. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Abschlussbericht. Ludwigsburg/Reutlingen/Tübingen.
- Tschann, Elisabeth (2011): Berufliche Integration von jungen Menschen mit schweren Behinderungen und vielfachen Möglichkeiten. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, 37–55.
- Ulrich, Angela/Bungart, Jörg (2008): Integrationsfachdienste. Vermittlung und Begleitung für Menschen mit Psychiatrieerfahrungen. In: Impulse, H.4, 14–24.
- Unger, Hans-Peter/Kleinschmidt, Carola (2006): Bevor der Job krank macht. Wie uns die heutige Arbeitswelt in die seelische Erschöpfung treibt – und was man dagegen tun kann. München: Kösel.
- Verband evangelischer Einrichtungen (1981): Materialien zur Werkstatt für Behinderte. Bad Oeynhausen. Eigenverlag.
- Vetter, Karl-Friedrich (1983): Zur Didaktik der Arbeitslehre. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Vetter, Karl-Friedrich (1988): Zur Integration und Arbeitslehre in den USA. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 10, 782–786.
- Vieweg, Barbara (2011): Berufliche Teilhabe behinderter Frauen. In: Fischer, Erhard/Heger, Manuela/Laubenstein, Desiree: Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 169–178.
- Vilmar, Fritz/Kißler, Leo (1982): Arbeitswelt: Grundriß einer kritischen Soziologie der Arbeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Wacker, Elisabeth (2005): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe.
- Wansing, Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wendeler, Jürgen. (1976): Psychologische Analysen geistiger Behinderung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wendt, Sabine (2000): Wege zum allgemeinen Arbeitsmarkt: Gesetzliche Neuregelung von Fachdiensten für die berufliche Integration. In: Geistige Behinderung, H. 3, 259–267.
- Wendt, Sabine (2010): Bessere Teilhabechancen im Arbeitsleben durch das Programm Job 4000. Gesamtbetreuung legt Zwischenbericht vor. In: Teilhabe H. 1, 38–43.
- Wenz, Klaus (1976): Zum Problem der schulischen Förderung von Kindern mit geistig und körperlichen Beeinträchtigungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 12, 712–723.
- Wenzel, Michael (2011): Arbeiten außerhalb der Werkstatt: Außenarbeitsplätze der WfbM und Arbeitsplätze in der Integrationsfirma am Beispiel der Mainfränkische Werkstätten GmbH, Würzburg. In: Erhard Fischer, Desiree Laubenstein und Manuela Heger (Hrsg.): Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena, 127–141.
- Wetzel, Gottfried/Wetzel, Petra (2001): Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus internationalen

- Erfahrungen lernen? Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wetzel-uebergang.html#id3022172>, abgerufen am 21.04.2011.
- Winter, Rainer (2010). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung [41 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110171>, abgerufen am 30.11.2010.
- Winkler, Christoph (2009): Aspekte schulischer Berufsvorbereitung. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Basiswissen Sonderpädagogik 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 109–144.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Wolfensberger, Wolf (1972): *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation (NIMR).
- Wüllenweber, Ernst (2006): Skizzen zur Forschung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung, In: Wüllenweber, Ernst/Mühl, Heinz/Theunissen/Georg: *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 566–572.
- ZB Bayern. Behinderte Menschen im Beruf. H. 3.
- Zentrum Bayern Familie und Soziales (2005): *Menschen mit Lernbeeinträchtigungen im Arbeitsleben. Informationen, Hinweise und Hilfen im Rahmen der Fachberatung EBBA*.
- Zwierlein, Eduard (1997): *Leben ohne Arbeit – Eine Alternative?! In: Niehaus, Mathilde/Montada, Leo (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt: Wege aus dem Abseits*. Frankfurt am Main: Campus, 18–26.